

UNIVERSIDADE ABERTA



O papel das lideranças no atendimento a estudantes com Altas Habilidades /
Sobredotação em escolas da rede particular de Belo Horizonte/MG/Brasil

Vicente Omar Diniz Torres

Doutoramento em Educação
Especialidade em Liderança Educacional

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



O papel das lideranças no atendimento a estudantes com Altas Habilidades /
Sobredotação em escolas da rede particular de Belo Horizonte/MG/Brasil

Vicente Omar Diniz Torres

Doutoramento em Educação

Especialidade em Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora

Daniela Melaré Vieira Barros

2021

Resumo

Esta tese tem como objetivo analisar a atuação das lideranças educacionais em prol do atendimento a estudantes com altas habilidades / sobredotação, no Município de Belo Horizonte – MG – Brasil. Consideramos ser uma necessidade premente o suporte especializado a este público diante de sua quase inexistência e do desperdício de talentos e potenciais humanos que sua ausência traz à sociedade. Para tanto, ponderamos que uma postura de investigação – ação por parte dos gestores educacionais, com bases na personalização da aprendizagem, podem trazer melhorias consideráveis a este propósito. A metodologia foi caracterizada como explanatória sequencial com abordagem mista, desenvolvida por pesquisas bibliográficas acerca da sobredotação e da liderança educacional e por entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas de ensino básico, da rede privada. A análise dos resultados teve em conta os dados quantitativos e qualitativos da pesquisa de campo e levou-nos a constatar a pouca familiaridade das lideranças educacionais com o tema da sobredotação.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança educacional, altas habilidades, superdotação, sobredotação, mudança educacional, talentos excepcionais.

Abstract

This thesis aims to analyze the performance of educational leaders in favor of assisting students with high skills / giftedness, in the city of Belo Horizonte - MG - Brazil. We consider specialized support to this public to be an urgent need in view of its almost nonexistence and the waste of human talents and potentials that its absence brings to society. For that, we consider that a research - action posture on the part of educational managers, based on personalization of learning, can bring considerable improvements in this regard. The methodology was characterized as a sequential explanatory with a mixed approach, developed by bibliographical research on giftedness and educational leadership and by semi-structured interviews with directors of private primary schools. The analysis of the results took into account the quantitative and qualitative data of the field research and led us to verify the little familiarity of the educational leaders with the theme of giftedness.

KEYWORDS: Educational leadership, high skills, giftedness, gifted, educational change, exceptional talents.

Dedicatória

Dedico esta tese a três grandes mestres. A Helena Antipoff, por sua história de vida e pelo pioneirismo de nos apontar a necessidade de cuidar dos mais capazes, a quase um século. A Zenita Cunha Guenther, pela perseverança em dar continuidade a este trabalho. E a meu Pai, Vicente de Oliveira Torres, o “Professor”, que por mais de quatro décadas ministrou um magistério humanista e me influenciou a seguir os caminhos da educação.

Dedico ainda a todos aqueles estudantes com sobredotação que, em sua maioria, ainda passam por uma escola despreparada em lhes propiciar a ascensão de seus potenciais e a alegria do convívio escolar, que tanto merecem.

“Cuidar das crianças bem-dotadas é pré-determinar, de certo modo, os rumos da futura sociedade.”

Helena Antipoff

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio aos meus propósitos. Ao Eberson, que pacientemente acompanhou esta preponderante tarefa que a pesquisa e a escrita impõem. À Georgina e à Alessandra pela leitura e apontamentos do texto e, particularmente à Orientadora, Dra. Daniela Melaré Viera Barros, que esteve sempre presente e para além das preciosas indicações de bibliografia, da revisão dos textos de forma delicada e firme, não cessou o incentivo e motivação durante estes anos, meu muito obrigado.

Índice geral

Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos.....	ix
Índice geral	xi
Índice de figuras.....	xv
Índice de quadros e tabelas.....	xvi
Índice de gráficos.....	xvii
Índice de siglas e abreviaturas.....	xviii
Introdução.....	1
1 – Altas Habilidades / Sobredotação.....	15
1.1 – Definições e Teorias.....	16
1.2 – Renzulli e a Teoria dos três anéis.....	19
1.3 – A genialidade.....	28
1.4 – A inteligência, segundo Gardner.....	30
1.5 – Outras teorias sobre a inteligência em diálogo com a sobredotação	43
1.5.1 – Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg	44
1.5.2 – Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné.....	45
1.5.3 – Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks.....	46
1.5.4 – Diálogos entre as teorias da sobredotação.....	47
1.6 – Características e identificação dos portadores de AH/S.....	49
1.6.1 – A caracterização de um indivíduo com AH/S.....	49
1.6.2 – A identificação da condição de sobredotação.....	53
1.6.3 – O Modelo de Identificação das Portas Giratórias.....	58
1.7 – O SEM e o Modelo Triádico de Enriquecimento.....	60
1.8 – Políticas educacionais para os sobredotados.....	63
1.8.1 – Histórico na Legislação Brasileira sobre o atendimento aos	63

Sobredotados	
1.8.2 – Legislação e iniciativas em Portugal e EUA.....	66
2 – Liderança educacional.....	68
2.1 – Liderança e líder educacional.....	69
2.2 – Cenário educacional pós revolução industrial 4.0.....	73
2.3 – O contexto escolar no Brasil: o público e o privado.....	74
2.4 – Gestão da escola no Brasil.....	79
2.5 – Tendências e inovação no contexto escolar.....	81
2.5.1 – Inovação e tecnologias.....	87
2.5.2 – Inovação e tecnologias disruptivas.....	90
2.5.3 – O conhecimento como propulsor para a inovação.....	92
2.5.4 – O desafio da sustentabilidade nos processos de inovação.....	94
2.5.5 – O modelo teórico de Ostow para avaliar a sustentabilidade da inovação.....	97
2.5.6 – A investigação-ação como sustentabilidade de práticas educativas para a Sobredotação.....	101
2.6 – Liderança e mudança educacional.....	104
3 – Metodologia.....	109
3.1 – O desenho da investigação – Problema, objetivos e questões.....	110
3.2 – Fundamentos metodológicos da Investigação.....	111
3.2.1 – A abordagem qualitativa.....	112
3.3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	117
3.3.1 – Análise de documentos.....	117
3.3.2 – Pesquisa de campo.....	118
3.3.3 – Guiões para entrevistas	120
3.4 – Grupo amostral.....	122
3.4.1 – Variáveis do grupo amostral.....	124
3.5 – Procedimentos do trabalho de campo.....	124
3.6 – Análise de dados.....	125
4 – Análise e discussão dos resultados.....	129
4.1 – Iniciativas no Brasil na direção do atendimento a estudantes com AH/S.....	131

4.1.1 – O NAAH/S - Núcleo de atividades de altas habilidades e superdotação.....	131
4.1.2 – O pioneirismo de Helena Antipoff - A marca da liderança.....	133
4.1.3 – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações e Bem-dotados – ADAV.....	136
4.1.4 – Zenita Guenther e o CEDET.....	138
4.1.5 – Outras iniciativas de atendimento ao sobredotado no Brasil.....	141
4.2 – Conhecimento e formação das lideranças educacionais e de suas equipes acerca da sobredotação.....	142
4.2.1 – Caracterização dos entrevistados.....	143
4.2.2 – A conceituação de sobredotação para as lideranças.....	146
4.2.3 – Formação das lideranças e de suas equipes na área da sobredotação.....	152
4.3 – Identificação e atendimento de estudantes com AH/S.....	154
4.3.1 – Identificação de estudantes com AH/S.....	154
4.3.1.1 – Origem da identificação dos sobredotado.....	155
4.3.1.2 – Aferição do número de estudantes com AH/S.....	158
4.3.2 – Atendimento de estudantes com AH/S.....	160
4.3.2.1 – Existência de serviços especiais, programas ou projetos voltados aos estudantes com AH/S.....	160
4.3.2.2 – Formas de atendimento a estudantes com AH/S.....	163
4.3.2.3 – Nível de autonomia das lideranças para propor / gerir um projeto Pedagógico.....	166
4.4 - Implicações da infraestrutura e recursos para o atendimento aos estudantes com AH/S.....	167
4.5 – Contribuições às Lideranças educacionais – A personalização da aprendizagem.....	168
4.5.1 – Recursos para a personalização da aprendizagem em prol dos Sobredotados: enriquecimento, compactação e aceleração escolar.....	170
4.5.2 – Contribuições das TIC às lideranças educacionais no atendimento aos sobredotados.....	174

4.6 – Síntese dos resultados dos trabalhos de campo.....	175
5 – Conclusões.....	177
5.1 – O líder como investigador no contexto das AH/S.....	179
5.2 – Outros tópicos a considerar no atendimento aos sobredotados.....	181
5.3 – Uma atuação possível das lideranças educacionais em prol do atendimento....	184
5.4 –Trabalhos Futuros / limitações.....	187
Referências.....	191
Apêndice I – Guião para entrevista com especialistas	210
Apêndice II – Guião para entrevista com lideranças educacionais (Diretores).....	217
Apêndice III – Termo de consentimento Livre e Esclarecido.....	221
Anexo I – Referências consultadas e não citadas.....	225
Anexo II - Personalização x Diferenciação x Individualização / Barbara Bray e Kathleen McClaskey	219
Anexo III - Década de 1940 – A criança bem-dotada / Helena Antipoff.....	239
Anexo IV - Entrevistas com Lideranças Educacionais.....	245
Anexo V - Entrevista com Dra. Zenita Cunha Guenther.....	345
Anexo VI - Planilhas de categorias de análise.....	361

Índice de figuras

FIGURA 1.1 – <i>Three ring conception of giftedness</i>	26
FIGURA 1.2 – A concepção dos três anéis de Renzulli, destacando o fundo em xadrez, como concebido inicialmente.....	27
FIGURA 1.3 – Possíveis manifestações das três formas de Inteligência (Analítica, Criativa e Prática) para a Sobredotação, de Sternberg	46
FIGURA 1.4 – Modelo multifatorial de Sobredotação de Mönks.....	48
FIGURA 1.5 – Tríade de enriquecimento.....	64
FIGURA 2.1 – Modelo Teórico para a sustentabilidade de Ostow.....	102
FIGURA 2.2 – O problema da sustentabilidade de práticas educativas.....	107
FIGURA 3.1 – Princípios da pesquisa intensiva.....	118
FIGURA 3.2 – Principais etapas da Investigação: a pesquisa extensiva e o inquérito por questionário.....	119

Índice de Quadros e Tabelas

QUADRO 1.1 – Desafios na teoria triangular da criatividade – Sternberg.....	45
QUADRO 1.2 – Características de indivíduos com AH/S (Não concomitantes).....	50
QUADRO 1.3 – Pesquisas que utilizaram testes de inteligência no Brasil e Portugal – Janeiro/2018 a abril/2019.....	55
QUADRO 2.1 – Características do Diretor Escolar atual.....	72
QUADRO 2.2 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro.....	76
QUADRO 3.2 – Escolas do grupo amostral.....	124
QUADRO 3.3 – Organização de dados das entrevistas.....	128
 TABELA 1 – Distribuição de publicações sobre os temas Liderança educacional e Altas Habilidades/Sobredotação por tipo de documento. Fontes: OASIS, RECAAP, Repositório UAB, b-on e CAPES. Período: 2015 a 2019.....	 11

Índice de gráficos

GRÁFICO 2.1 - Comparativo de matrículas da educação básica no Brasil (2014-2018).	78
GRÁFICO 4.1 – Função das lideranças.....	144
GRÁFICO 4.2 – Formação das lideranças – Graduação.....	145
GRÁFICO 4.3 – Formação das Lideranças – Pós-graduação (Stricto ou latu senso).....	146
GRÁFICO 4.4 – Formação do Líder na área de AH/S.....	154
GRÁFICO 4.5 – Formação da equipe na área de AH/S.....	154
GRÁFICO 4.6 – Origem da identificação de estudantes com AH/S.....	157
GRÁFICO 4.7 – Percentual do número de estudantes com AH/S nas escolas.....	159
GRÁFICO 4.8 – Serviços de atendimento a estudantes com AH/S.....	163
GRÁFICO 4.9 – Necessidade de atendimento diferenciado para estudantes com AH/S	166
GRÁFICO 4.10 – Nível de autonomia das Lideranças para propor / gerir um projeto pedagógico.....	168

Índice de siglas e abreviaturas

ACERTA – Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos

ADAV – Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

EAD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBE – International Bureau of Education

IBC – Instituto Benjamim Constant

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IRS – Instituto Rogerio Steinberg

ISMART – Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MSCEIT – The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test

NAAH/S –Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAGC – National Association for Gifted Children

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

POIT – Programa Objetivo de Incentivo ao Talento

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEM – The Schoolwide Enrichment Model

SEESP – Secretaria de Educação Especial

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

QI – Quociente de inteligência

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

WISC – The Wechsler Intelligence Scale for Children

Introdução

O primeiro desenho desta investigação focava na estatística de atendimentos a estudantes com Altas Habilidades / Sobredotação (Superdotação no Brasil) – AH/S e nos programas destinados a esse público. À medida que pesquisas preliminares foram realizadas e conciliadas, com a experiência do investigador em gestão escolar, o propósito inicial tomou novo rumo e o problema central passou a ser a relação das lideranças educacionais com a questão da sobredotação, em particular, como essas encaram o atendimento a estudantes com AH/S.

Nos mais de 20 anos, em que venho desempenhando funções na gestão escolar, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil, deparei-me com a ausência de políticas em prol de um atendimento adequado a esses estudantes, tendo a nítida impressão que a escola fazia pouco, ou quase nada por eles, além de estarmos desperdiçando estes talentos. Este fato, aliado à memória infanto/juvenil de um programa desenvolvido por iniciativa da pesquisadora Helena Antipoff, em encontros durante as férias escolares, foram os propulsores para aprofundar os estudos sobre o tema e reavivar, nas esferas da minha atuação profissional, a necessidade de cuidados especiais para com esses estudantes.

O problema central e os objetivos foram lapidados, a partir de um conjunto de ações e de constatações vivenciadas pelo investigador, que foram fundamentais para a presente tese, a saber:

Estudo dos escritos de Helena Antipoff sobre o tema da sobredotação. A pesquisadora, de origem russa, foi pioneira na introdução de práticas e de pesquisas sobre a educação especial, no Brasil, tanto voltado para os estudantes com dificuldades de aprendizagem quanto para os ‘supernormais’, como, inicialmente, designou os sobredotados.

Visita ao CEDET, (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento) e estudos sobre sua atuação e funcionamento. O CEDET, fundado em 1993, na cidade de Lavras - Minas Gerais, mantém um programa de atendimento diferenciado aos estudantes com “talentos especiais”, como prefere designá-los sua fundadora, Zenita Cunha Gunther, aluna e difusora da proposta humanista de Helena Antipoff.

A inexistência do NAAH/S no Município de Belo Horizonte: Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação foram criados, no Brasil, em 2005, com o objetivo de atender aos estudantes com AH/S, de promover formação e capacitação dos professores, além de orientar as famílias sobre o tema.

Visita ao POIT/São Paulo , em agosto de 2016. O Programa Objetivo de Incentivo ao Talento - POIT, da rede de Colégios Objetivo na Capital São Paulo. A visita analisou a viabilidade de um projeto voltado, exclusivamente, para estudantes com AH/S. Fato constatado e que instigou a curiosidade, uma vez que não há programas similares em Belo Horizonte.

Entrevistas informais, em setembro e outubro de 2016, a três diretores de escolas privadas de Belo Horizonte, com os quais pude perceber a inexistência da identificação de estudantes com AH/S ou de projetos e discussões sobre o tema.

Entrevista informal com a Professora Rosa Maria Corrêa, do Departamento de Psicologia da PUC/MG , Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que trabalhou, na década anterior, com o projeto ADAV , Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações dos Bem-dotados. Vale ressaltar que seus relatos concentraram em apontar a pouca capacidade que professores, gestores e, até mesmo psicólogos, têm para identificar estudantes com AH/S, além de criarem rótulos que, por vezes, prejudicam um atendimento adequado.

Participação do VII Encontro Nacional do ConBraSD em 2016. O Conselho Brasileiro para a Superdotação, de 10 a 13 de outubro, em Bonito, Mato Grosso, no qual tive contato com grandes autoras brasileiras sobre o tema - Alencar, Cupertino, Perez e Virgolin - e ouvi relatos de pesquisas de mestrados e doutorandos sobre o tema que foram, potencialmente, esclarecedores para delinear o tema da investigação. Os participantes do congresso eram, em quase sua totalidade, funcionários dos NAAH/S e membros do ComBraSD, conselho responsável pela organização do congresso. Tal fato reforçou a necessidade do presente estudo nas escolas particulares, ademais despertou-me para possíveis dificuldades na consistência para a pesquisa que havia idealizado.

Embora, as publicações, no Brasil, sobre AH/S, ainda sejam escassas, particularmente, sobre a forma com que as instituições de ensino encaram o tema, são constantes os apontamentos da necessidade de mais serviços voltados para esse público. Alencar (2003), Cupertino (2008), Virgolim, Fleith e Neves-pereira (1999), Guenther (2006), dentre outros. Em meio às necessidades proeminentes, estão a identificação precoce de crianças, que apresentam altas habilidades e talentoso desenvolvimento de programas educacionais especiais, a capacitação de professores para lidar com esse público, o desenvolvimento de instrumentos, publicações e pesquisas na área (Virgolim, 2013). Alencar e Fleith (2006) destacam que, no Brasil, a superdotação é ainda vista como um “fenômeno raro”, confirmado pela surpresa de crianças e familiares ao receberem um diagnóstico de superdotação.

Uma sociedade democrática, que reconhece e valoriza as diferenças individuais, necessita de uma escola, na qual as práticas pedagógicas não se baseiem apenas na linearidade dos estudantes medianos. Mettrau e Almeida (1994) reforçam que a individualização faz mais sentido, ou torna-se mais premente em termos práticos, junto dos grupos mais diferenciados.

Koshy, Ernest e Casey (2009), em estudos realizados, sobre estudantes matematicamente superdotados e talentosos, detectou que determinadas tarefas eram executadas por crianças com até sete anos de diferença da idade pré-estabelecida para aquela atividade. Pelo menos em matemática, isso ocorreu em cerca de 15% dos casos, o que o fez concluir que necessitavam de algum tipo de atendimento especial. O mesmo autor ressalta, ainda, que a afirmativa de que as crianças com AH/S são capazes de cuidar de si é enganosa, pode ser verdade que essas crianças podem cuidar de si melhor do que os menos capazes, mas, isso não significa que eles devem ser inteiramente responsáveis pela sua própria programação ou execução de um planejamento de estudos, eles precisam de orientação, encorajamento e o tipo certo de oportunidades e desafios para desenvolver suas potencialidades. Perez (2003) classifica essa situação como um dos ‘mitos’ em relação à sobredotação.

Estudantes, que tem sua superdotação ignorada ou não estimulada, tendem a apresentar frustração e inadequação ao meio, afirma Cupertino (2008). Fato amplamente relatado por pais de estudantes com AH/S e por educadores, quando se referem ao desajuste desses indivíduos em relação à estrutura escolar. Nesta perspectiva, a autora reforça a necessidade de práticas educacionais adequadas às demandas dessa população.

Diante do exposto, a presente investigação pretende responder à uma questão maior: como as lideranças educacionais atuam na identificação e no atendimento de estudantes com AH/S, em escolas da rede particular dos ensinos fundamental e médio, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Outras questões secundárias se fazem necessárias para melhor responder à principal, a saber:

- i. Que concepção as lideranças educacionais têm de sobredotação e das características destes indivíduos?
- ii. A liderança e o corpo docente já tiveram formação específica nesta área?
- iii. É feita a identificação de estudantes com AH/S? Por quais processos e quais encaminhamentos são dados?
- iv. Existem programas específicos para estes estudantes? Estes são feitos por meio de enriquecimento curricular, por meio de currículos adaptáveis ou outros?
- v. Existem ambientes próprios para a realização de práticas pedagógicas voltadas para estudantes com AH/S?

Traçadas as questões, formulou-se os seguintes objetivos para o estudo:

- i. Analisar a atuação das lideranças educacionais no processo de identificação e no atendimento aos estudantes com AH/S, limitando-nos às escolas da rede particular deste município.
- ii. Mapear as iniciativas na área e os benefícios sobre seus usuários.
- iii. Diagnosticar o nível de conhecimento e de formação das lideranças educacionais e de suas equipes em relação ao tema da sobredotação.
- iv. Analisar as implicações, que a infraestrutura, os recursos materiais e humanos e o uso das tecnologias da informação, trazem no atendimento a estes estudantes.

- v. Contribuir com o conhecimento gerado, a partir desta investigação, para o avanço acadêmico sobre os temas da liderança e da sobredotação, além de instigar os líderes educacionais e suas equipes para a necessidade de oferecer atendimento diferenciado a este grupo.

A metodologia utilizada, para esta investigação, pode ser caracterizada como explanatória sequencial com abordagem qualitativa. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre os dois grandes temas, que alicerçam essa tese, a liderança educacional e a sobredotação, seguidas por uma pesquisa de campo realizada por entrevistas presenciais, semiestruturadas a 21 lideranças educacionais e uma autoridade sobre o tema. Esta última acompanhada de observação in loco da dinâmica de funcionamento de uma unidade e atendimento a estudantes com AH/S.

As entrevistas foram realizadas em um período aproximado de seis meses, a fim de conferir uma temporalidade momentânea sobre como se encontra o atendimento a estudantes com AH/S (*cross-sectional*). Em cinco casos, surgiu a necessidade de aprofundamento com uma segunda liderança da escola e, também, o desdobramento com familiares em três casos de estudantes com AH/S.

As 21 entrevistas foram submetidas a uma análise de categorias, a fim de organizar os dados coletados por frequência da presença de itens de sentido. O método de análise, considerando a predominância do caráter qualitativo, baseou-se na presença ou na ausência de uma característica ou modo, segundo o qual os elementos do discurso foram articulados.

A convicção da importância da escolha do tema, também, deu-se por caráter pessoal. Nos quase 30 anos de atuação em escolas de ensino fundamental e médio, no Brasil, deparei com estudantes que se veem entediados em meio a essa ‘escola mediana’ e, particularmente, durante o ensino médio, perdem o interesse pelos estudos acadêmicos. Nos primeiros anos da minha vida acadêmica, tive a oportunidade de participar de algumas Colônias de Férias da ADAV, Associação Milton Campos de Assistência e Desenvolvimento às Vocações dos Bem-Dotados, hoje, departamento vinculado à Fundação Helena Antipoff, Minas Gerais, Brasil. Lembro-me, com grande satisfação, das incursões científicas que

fazíamos sob orientação especializada e o quão gratificante eram seus resultados, a convivência com os colegas, que tinham uma constante curiosidade e empenho na realização das tarefas propostas. Eram férias ‘desejadas’ para estudar. O bem-estar ali vivido e o desejo em proporcionar o mesmo a outros estudantes, as constatações de não atendimento a estudantes com AH/S, no decorrer da minha profissão, tanto em sala de aula como na gestão, são fatores que me impulsionam o presente estudo.

Particularmente, nos anos que venho desempenhando funções de gestão, é notório que o grau de envolvimento e atuação dos líderes, na implantação e na manutenção de um projeto educacional, está, diretamente, ligado ao seu sucesso. Fato potencializado nas instituições privadas que lidam, em menor escala, com as burocracias do gerenciamento, bem mais acentuadas nas escolas públicas no Brasil. Considerando esta favorável liberdade de ação, é viável esperar que as lideranças educacionais contribuam, diretamente, para que, cada vez mais, indivíduos com AH/S recebam atendimento condizente às suas necessidades e suas expectativas, desenvolvendo seus talentos, integrando-os à sociedade e propiciando-lhes maior realização pessoal e produtividade.

A dimensão social da necessidade de atendimento adequado aos estudantes com AH/S é destacada por Perez (2016) ao descrever o processo de evolução da construção da identidade do portador de AH/S como um caminho complexo e difícil para o indivíduo. Quando vivenciado com sucesso, passa por, pelo menos, cinco fases: a negação (o medo de escapar à normalidade), a dúvida (ambivalência entre as vantagens e desvantagens do fato), o desconcerto (de compreender-se inteligente, mas não além disso), a aceitação (quando a máscara e os medos de ser diferente deixam de existir) e, a mais difícil delas, à qual muitos não conseguem chegar, o reconhecimento. Este, por sua vez tem duas etapas, a interna, que pode ser considerada vencida se as fases anteriores forem bem conduzidas, e a externa, de reconhecimento público, que depende muito do ambiente e pode colocar em risco as relações sociais e afetivas se não for bem gerenciada, a autora completa:

Esta fase exige a coragem. A agressividade (no bom sentido da palavra), a ousadia de saber-se, reconhecer-se, dizer-se e valorizar-se como alguém diferente, com o direito de ser diferente. Essa identidade – direito humano fundamental e essencial – ainda está por ser respeitada e é um direito permanentemente usurpado, violado.

(Perez, 2016, p.19)

Não são raros os casos de estudantes, com habilidades superiores, migrarem do Brasil para países com maior desenvolvimento e que lhes ofereçam acesso a estudos e formação diferenciadas. Regularmente, estudantes premiados nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática são convidados a continuarem seus estudos superiores em universidades americanas, com bolsas garantidas. Koshy e Casey (2005) reforçam a dimensão social, política e econômica do tratamento adequado a essa parcela da população.

Os estudantes superdotados têm muito a contribuir para o futuro bem-estar da sociedade, desde que seus talentos sejam desenvolvidos plenamente durante sua educação formal. Há sim uma necessidade urgente de desenvolver os recursos de todo o país, e dentre os recursos mais preciosos estão as habilidades e criatividade de todas as crianças.

(Straker, 1982 apud Koshy e Casey, 2005, p.293) .

Segundo Alencar (1992), cometemos enorme desperdício de talentos e potenciais humanos em nosso país, decorrente de uma visão limitada de educação e das poucas possibilidades oferecidas ao desenvolvimento, expressão da inteligência, da criatividade e do talento. A autora ainda destaca que muitos dos problemas observados, nos estudantes com AH/S, estão relacionados com o desestímulo e a frustração que estes sentem frente a um currículo repetitivo, monótono e um ambiente escolar pouco favorável à expressão do potencial superior. Sobre a recorrente falta de sociabilidade de estudantes com AH/S, a autora completa: “A escola não responde de forma adequada aos estudantes que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento às vezes apresentados.” (Alencar, 2003 p.4).

Aos argumentos pessoais e sociais, acrescentamos a contribuição para a academia, em fornecer dados inéditos colhidos na pesquisa de campo, embasando futuros estudos sobre o tema da sobredotação e, de forma intencional e direta, instigar as lideranças educacionais do município em questão, a voltar seus olhares para o atendimento a estudantes com AH/S, viabilizando a criação e a sustentabilidade de um programa para este fim.

A presente investigação teve seus fundamentos em dois grandes temas: Altas habilidades/Sobredotação e Liderança Educacional. Sobre o primeiro, buscamos um panorama geral, passando pela complexa definição do termo, pela caracterização e pela identificação de portadores de AH/S e ainda pela legislação, pelas políticas públicas e pelas iniciativas bem sucedidas na área. Sobre o segundo grande tema, a liderança educacional,

focamos na forma que esta se comporta diante dos processos de mudanças e inovações educacionais, estabelecendo um diálogo entre este comportamento e o atendimento a estudantes com AH/S. Isoladamente, esses temas contam com boa bibliografia, porém, sobre a interlocução entre eles não foi encontrada literatura específica.

O levantamento sobre a produção científica nos campos da liderança educacional e sobredotação foi realizado principalmente a partir das bases de dados nos repositórios de acesso aberto das universidades, repositório científico de acesso aberto de Portugal e no Brasil, nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa, com destaque para os portais:

- A. Banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Agência vinculada ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil, que tem como objetivo promover a expansão e consolidação dos cursos de stricto sensu no Brasil (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>).
- B. RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. www.rcaap.pt
- C. OASIS - Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto. <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>
- D. b-on - Biblioteca do Conhecimento Online. <https://www.b-on.pt/>

Foram utilizados os seguintes termos nas respectivas línguas:

- Portuguesa: “liderança educacional”, “liderança e mudança educacional” “sobredotação”, “altas habilidades”, “superdotação” e “altas habilidades/superdotação”.
- Espanhola: “liderazgo educativo” e “superdotación”
- Inglesa: “educational leadership” e “giftedness”

As pesquisas não restringem a área de conhecimento e os resultados classificados de acordo com as categorias “tipologia do documento”, e “temática do estudo”, no período de publicação compreendido entre 2016 e 2019.

TABELA 1 – Distribuição de publicações sobre os temas Liderança educacional e Altas Habilidades/Sobredotação por tipo de documento. Referências: OASIS, RECAAP, Repositório UAB, b-on e CAPES. Período: 2015 a 2019.

TIPO DE DOCUMENTO	TEMA	
	Liderança e Mudança educacional	Altas Habilidades / Sobredotação
TESES DE DOUTORAMENTO	22	15
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	10	44
ARTIGOS EM REVISTAS CIENTÍFICAS	17	50
LIVROS	4	5

A pesquisa exploratória foi fundamental para consolidar os nomes dos principais autores em cada área e, também, apontou a ausência de diálogo entre os temas Liderança Educacional e Sobredotação, se pesquisados isoladamente, cada tema conta com mais de uma centena de teses, no mesmo período e locais de pesquisa, conciliá-lo à essa mudança foi de encontro com a intenção da tese de investigar como as lideranças encaram o atendimento a estudantes com AH/S, contingenciando este último a necessidade de mudança educacional. Dentre as teses de doutoramento, com o tema da sobredotação, dois terços se destinam à investigação exclusiva sobre AH/S, as demais incluem o tema na educação especial, em paralelo com as deficiências de aprendizagem e os transtornos globais do desenvolvimento. Os inúmeros artigos foram essenciais para trazer aspectos atuais ao estado da arte.

Acrescentamos a esta pesquisa exploratória, quatro amplos estudos sobre a produção científica no campo da sobredotação que também foram referência durante esta investigação:

- i. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. Por Miguel Claudio Moriel Chacon e Barbara Amaral Martins. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.

- ii. A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil nos anos de 2000 a 2012. Por Lúcia Miranda, Leandro Almeida, Zenita Guenther e Soraia Freitas. Revista AMAzônica, Ano 5, Vol. X, nº 3, p.79-94.
- iii. A produção científica em altas habilidades/superdotação nas revistas brasileiras de educação especial. Por Soraia Napoleão Freitas, Carla Beatriz Kunzler Hosda e Leandra Costa da Costa. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 1, n. 01, 2014.
- iv. Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/superdotação. Por Ketilin Mayra Pedro e Miguel Claudio M. Chacon. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10(4), 1151-1164, 2015.

Os principais autores pesquisados sobre o tema da Liderança Educacional foram: Michael Fullan, Suzana Henriques da Costa, Isolina Rosa de Oliveira e Heloísa Lück. E na área de Altas Habilidades / Sobredotação: Josepf Renzulli, Howard Gardner, Zenita Cunha Guenther, Helena Antipoff, Eunice M. L. Soriano de Alencar, Suzana G.P. B. Pérez, Ângela Virgolin e Leandro da Silva Almeida.

Dentre os periódicos, foram consultadas as plataformas SCOPUS - Portal de Periódicos da Capes (www.periodicos.capes.gov.br) e a Emerald (www.emeraldgroupublishing.com) das quais destacamos para esta investigação:

- Revista on line de Política e Gestão Educacional – UNESP (<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge>)
- Revista Nova Escola – Editora abril (<http://novaescola.org.br>)
- Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD),
- Revista Portuguesa de Educação - Rcaap. Do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. (revistas.rcaap.pt/rpe)
- Revista de Estilos de Aprendizaje. Coordinación do Grupo *de Investigación, Cultura, Sociedad y Educación* – Complutense de Madrid e em colaboração com a UTAH Valley University e da Editorial Universitas. (<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/>)

Os dados quantitativos e estatísticos sobre o atendimento a estudantes com AH/S foram pesquisados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão veiculado ao Ministério da Educação e responsável pelas informações oficiais sobre o Censo Escolar no Brasil. (www.inep.gov.br)

Devido à robustez de cada tema, que alicerça a presente investigação, a Sobredotação e a Liderança Educacional, e considerando a inexistência de diálogo inicial entre eles, o estado da arte foi organizado em dois capítulos. No capítulo 1, sobre Altas Habilidades /Sobredotação, empenhamo-nos em clarificar estes conceitos sob a ótica de especialistas, passando pelas teorias da inteligência de maior relevância, na atualidade, e o diálogo destas com a sobredotação, com destaque para as teorias de Renzulli, pesquisador contumaz da área e autor de vasto material sobre o atendimento a portadores de AH/S. A fim de trazer mais praticidade às atribuídas funções de gestão e docência, exploramos o tema da identificação da condição de sobredotação e caracterização destes indivíduos, organizado um quadro que procura reunir os principais atributos deste grupo, sem entrar nos rigores da psicologia e de seus testes. Por fim, fizemos uma pesquisa bibliográfica na legislação brasileira e um breve paralelo entre o atendimento nos EUA, Portugal e Brasil.

O Capítulo 2 complementa o estado da arte, trazendo o tema da Liderança Educacional, nomeadamente como esta se relaciona com os processos de inovação e mudança. Levando em conta o escasso atendimento a estudantes com AH/S e a necessidade de se criar e dar sustentabilidade a programas com este fim. Estes podem ser encarados como processos similares aos de uma inovação educacional. Inicialmente, procuramos situar o líder educacional, na atualidade, organizando o perfil desejado de um diretor escolar, além de retratar especificidades da gestão e das escolas públicas e privadas no Brasil. Com base em um panorama da área pós quarta revolução industrial, passamos ao contexto da inovação escolar, como estas podem contribuir para a melhoria da aprendizagem e garantir sua sustentabilidade. Por fim, exploramos a relação entre liderança e mudança educacional, culminando na prática da investigação-ação por parte das lideranças, formas de trazer sustentação a programas voltados a estudantes com AH/S.

No capítulo 3, descrevemos a metodologia utilizada conforme descrição anterior. O Capítulo 4 destina-se a expor os resultados das investigações de programas voltados para o atendimento dos sobredotados e das entrevistas com as lideranças educacionais, estabelecendo um diálogo com o estado da arte. Foi organizado seguindo os objetivos iniciais da tese, iniciando pela apresentação de iniciativas relevantes na área, desde o pioneirismo de Helena Antipoff, passando por iniciativas pessoais como a da Dra. Zenita Guenther e por projetos assistenciais e políticas públicas, a exemplo, os NAAH/S. No resultados e nas discussões sobre as entrevistas, mostramos a conceituação de sobredotação para as lideranças e a caracterização dos estudantes com esta condição, além de conhecer sua formação/conhecimento, e de sua equipe, acerca do tema. Exploramos, também, as formas utilizadas pelas escolas na identificação dos portadores de AH/S e na existência de programas de atendimento e, ainda, sobre a inclusão deste público em

projetos regulares da escola. Sempre que possível, as categorias de análise foram retratadas por gráficos elementares. O final deste capítulo destina-se a elucidar outras ações que contribuem na direção de um atendimento adequado a este grupo, a personalização da aprendizagem, que ao mesmo tempo responde aos anseios de uma educação inclusiva. Lembrando que tal fato, é de complexa implementação, passando por soluções já praticadas, testadas e indicadas para a vida escolar de um sobredotado, como a compactação de currículo e a aceleração de estudos. Incluímos, ainda, a necessária e urgente capacitação do corpo docente sobre o tema e ao aprimoramento da relação família – escola, como condições indispensáveis para o sucesso dessas ações.

Capítulo 1

Altas Habilidades / Sobredotação

1.1 – Definições e Teorias

O tema da sobredotação ganha relevo à medida que se reconhece a dificuldade de lidar com estudantes de elevado potencial em escolas que praticam uma didática e empregam um currículo voltado para aqueles que se enquadram em uma curva mediana.

Sobredotado, superdotado, bem-dotado, alta habilidade, talentoso, gênio, prodígio, excepcional, criativo, potencial superior e precoce são algumas das variações utilizadas na literatura sobre esse tema. Mönks e Katzto (2005) afirma que “a sobredotação, enquanto manifestações intelectuais extraordinárias, resulta de uma interação estimulante entre três características da personalidade – criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual e os contextos social da família, da escola e do relacionamento com os pares” (p.44). Em sua concepção inicial, Renzulli (1978) afirma que crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de características e traços que sobressaem de seus pares, aplicando-os a qualquer área potencialmente valorizada do conhecimento humano.

Sisk (1990), parte de uma definição oficial americana - Capacidade demonstrada ou potencial que podem ser expressos de forma individual ou por combinação das seguintes áreas: Capacidade intelectual geral; Aptidão acadêmica específica; Pensamento criativo e produtivo; Habilidade de liderança; Artes visuais e performáticas e Capacidade psicomotora - e detalha cada uma destas condições de sobredotação, destacando os aspectos da intensidade e aprofundamento que estes indivíduos constroem seu conhecimento.

Gagné (2004) propõe uma clara distinção entre sobredotação e o talento. Sobredotação designa a posse e uso de instrumentos não treinados em pelo menos um domínio de conhecimento, que coloque o indivíduo entre os 10% melhores dentre seus pares, também, utiliza o termo “habilidades naturais superiores”, inatas ao indivíduo, para sintetizar a sobredotação. O talento, por sua vez, designa o domínio superior de um conjunto de habilidades desenvolvidas e conhecimento sistematizado em pelo menos um campo da atividade humana, que, também, o diferencie dentre os 10% melhores.

Sternberg (2000) defende a existência de diversos tipos de sobredotação e múltiplos componentes para cada tipo. Particularmente sobre a sobredotação intelectual, ele afirma que essa se manifesta de três formas: analítica, criativa ou prática, além de existir a possibilidade de qualquer combinação dessas. Ampliando esta visão, Sternberg e Davidson (2005) acrescentam que a sobredotação não pode ser caracterizada em termos puramente cognitivos, mas, que é fruto da interação de indivíduo e meio ambiente. Nota-se que a definição para o termo necessita de um contexto social, pois, é nele que se encontram os parâmetros para considerar que uma pessoa ou feito é diferenciado naquele cenário.

Na década de 1970, Helena Antipoff, no “Projeto de um Programa de Assistência Escolar ao Bem-Dotado em Belo Horizonte”, propõe a realização do trabalho com 5% dos estudantes, “que se colocam no extremo superior da curva de produção escolar com capacidade de potencial mental, criatividade e talentos específicos” (Antipoff, 1992 p.58), que caracteriza o alto desempenho acadêmico como sinônimo de superdotação. Vale ressaltar que o conhecimento e pesquisas, até então difundidas, limitavam a condição de sobredotação ao sucesso escolar, tal vínculo fora revisado e ampliado mais tarde pela pesquisadora, incorporando uma forte dimensão social.

A Secretaria de Educação Especial, órgão do Ministério da Educação do Brasil, ratificando a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, define que uma pessoa com Altas Habilidades/sobredotação é aquela que “apresenta notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (Brasil, 2006, p.12)¹.

Guenther (2010) aponta para o ecletismo e uso superficial da definição de sobredotação, que se agrava com o caos de “instruções oficiais e publicações acadêmicas que dificultam aprofundar e clarear conceitos, por usar, indiscriminadamente, uma ‘terminologia caseira’, expressa, em termos vagos, como ‘superdotação’ / ‘altas habilidades’ / ‘talentos’, em lugar

¹ Muito próximo à definição dada pelo Department of Health Education, and Welfare's Office of Gifted and Talented - EU, em 1972.

de construtos conceituais.” (p.315). Segundo a autora, os termos que melhor traduzem a ideia com reconhecimento acadêmico são: dotação e talento. O que se define como “posse e uso de notável capacidade natural em pelo menos um domínio de capacidade humana” e “desempenho superior, maestria, conhecimento aprendido, habilidades sistematicamente desenvolvidas, implicando alto nível de realização, em alguma área de atividade humana” (Guenther, 2010, p.316). Em sentido muito próximo, Gagné (1998) afirma que a sobredotação é uma habilidade natural superior, o talento por sua vez, uma habilidade excepcionalmente desenvolvida.

Como pode ser visto, há uma diversidade de variações ou ramificações do conceito de sobredotação, a exemplo, os termos citados no início desta sessão. Tal diversidade gera insegurança e dificulta tanto o processo de identificação quanto a elaboração de programas especiais de atendimento (Guenther, 2010; Guenther & Rondini, 2012; Ourofino & Fleith, 2011; Freitas & Pérez, 2012).

Dada a dificuldade de uma nomenclatura única, adotaremos, neste trabalho, a terminologia “Altas Habilidades/Superdotação”, considera-se o uso oficial desse termo pelo Ministério da Educação do Brasil desde 1995, na publicação das “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos” (Alencar, 2005) e, também, na publicação do manual “Saberes e Práticas da Inclusão” (MEC, 2006). Vale ressaltar que, em Portugal, o termo consensual dos autores é “Sobredotação”, usaremos, de forma abreviada, AH/S, com objetivo de atender aos dois públicos.

Mesmo diante das divergências quanto à definição precisa para a sobredotação e considerando suas especificidades e formas de manifestação ao longo da infância e da adolescência, há consenso entre os estudiosos da área em dois pontos. Primeiro ao se considerar que esses indivíduos possuem habilidades bem acima da média comparados a outros da mesma faixa etária, em um ou mais campos, seja intelectualmente, socialmente, nas artes ou nos esportes e segundo, que eles tendem a vivenciar as experiências com maior sensibilidade e podem apresentar um comportamento pouco sintonizado com seus

colegas. (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2000; Piechowski, 1986; Renzulli & Reis, 1997; Silverman, 2002; Winner, 2000).

A condição de Sobredotação de um indivíduo, no presente trabalho, não se atem à ótica dos testes psicométricos do início do século XX ou ainda à evolução desses como os testes de QI, Quociente de inteligência, que conhecemos hoje. Pocinho (2009), estendendo a postulação de Virgolim (2014), acredita que o legado das avaliações psicométricas sobrevive para muitos, que ainda consideram como sinônimos um elevado QI e a sobredotação, apesar de inúmeras teorias considerarem não ser possível expressar a inteligência de forma única. Sugere que se transite entre uma diversidade de inteligências, dentre as quais: Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 2000), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), a Concepção de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli, 1986) e o Modelo Multifatorial da Sobredotação (Mönks, 1988).

Na presente investigação, destaca-se a teoria de Joseph S. Renzulli, pesquisador na área da sobredotação, desde os anos 1960, cuja parceria com Saally Reis (2004) resultou na criação do SEM (*The Schoolwide Enrichment Model*). Efetiva ferramenta no atendimento adequado a estudantes com AH/S e aos estudos de Howard Gardner que, nas três últimas décadas, elaborou e aprimorou a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, importante referencial teórico da área e que se estabeleceu rapidamente como um modelo clássico para nomear as diversas manifestações da inteligência humana, além de estabelecer estreito diálogo com a prática pedagógica.

1.2 – Renzulli e a Teoria dos três anéis

De forma bastante resumida, o grande trabalho de Renzulli sobre o tema pode ser dividido em três etapas: I - Concepção de Superdotação dos Três Anéis, que fornece o embasamento teórico para a conceituação de superdotação; II - O Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que sugere princípios para a identificação de indivíduos com AH/S e III - O Modelo Triádico de Enriquecimento, que visa estruturar, no cotidiano escolar, um

atendimento adequado a estes estudantes, Renzulli (2004,2014). Devido à sua relevância, cada etapa será detalhada ao longo deste capítulo.

As primeiras publicações do Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1977) e da Concepção de Superdotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978) desafiaram a ortodoxia tradicional que dominava a área, naquele momento, variando de apreciadores e enriquecedores do trabalho a críticas veementes (Renzulli, 2004). Tais teorias foram, por ele mesmo e por colaboradores, diversas vezes revisadas (Renzulli & Owen, 1983; Renzulli, 1986, 1988 e 1990). A plasticidade delas era garantida pelo forte componente empírico, que permitia interativas adaptações à teoria, à medida que as práticas eram desenvolvidas. Segundo o autor, a teoria não tem grande valor se não for compatível com a ação. “Uma vantagem de buscar tanto contribuições práticas quanto teóricas é que isto me permite estar em contato com as imagens, sons e cheiros das escolas e salas de aula reais e com os desafios práticos e políticos das pessoas que nelas trabalham.” (Renzulli, 2004, p.4).

Para Renzulli, há dois tipos de superdotação: a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação produtivo-criativa (Renzulli, 1986, 2004; Virgolim, 2014). A diferenciação entre elas surge a partir de finalidades distintas para ofertar uma educação especial a estudantes com AH/S.

A primeira finalidade engloba o ‘Eu’ de cada indivíduo, isto é, a autorrealização que pode ser promovida por meio de oportunidades ofertadas aos estudantes de AH/S, estimulando sua criatividade e crescimento cognitivo. A segunda tem caráter socioeconômico e visa aumentar a reserva de pessoas capazes de solucionar problemas levantados pela sociedade (Renzulli, 2004). Tais propósitos são mutualmente interativos, o segundo garante o apoio legislativo e financeiro ao atendimento adequado a estudantes de AH/S e, em contrapartida, a primeira é imprescindível para alimentar a reserva social de adultos criativos e produtivos. Para Bandura (2007), autorealização e uma atitude positiva sobre si mesmo são importantes contribuições para a autoeficácia (apud Renzulli, 2004).

A superdotação acadêmica é aquela que pode ser aferida por testes padronizados, que por sua vez, são similares à avaliação escolar tradicional, priorizando as habilidades analíticas, lógico-matemáticas e linguística, em lugar das criativas ou práticas. A capacidade analítica

contribui, diretamente, com a aprendizagem dedutiva, que se caracteriza por ir do geral ao específico. Passa por um treinamento gradativo, pode ser representada pelas sequências de exercícios ou tarefas sequenciais comuns ao ensino tradicional, e, visa, também, à aquisição, memorização e recuperação de informações.

O modelo dedutivo é aquele cujo objetivo é introduzir, no repertório dos alunos, o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através do uso de lições determinadas, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos, normalmente, percebem como sendo a resposta certa.

(Renzulli, 2004, p.96)

Segundo o autor, a habilidade analítica, também, propulsiona a aprendizagem por meio da leitura, forma maciçamente utilizada pela escola tradicional como recurso pedagógico para a aquisição de conhecimento. As competências apresentadas pelos estudantes em testes cognitivos são exatamente as mais apreciadas na aprendizagem tradicional, que trazem à baila as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. Tais contribuições do modelo analítico tornam possível considerar a existência de alta correlação entre a superdotação acadêmica e a obtenção de notas elevadas na escola, além dos testes de QI, que irão aferir, prioritariamente, os raciocínios verbal, lógico-matemático e espacial.

Pérez (2004) acrescenta um componente comportamental à vivência escolar dos estudantes, academicamente talentosos, ao afirmar que significativa parcela deles não encara com bons olhos sua condição, pode apresentar interesses e ritmos de aprendizagem diferentes dos demais colegas. Fato que pode provocar rejeição, atribuição de rótulos pejorativos como NERD e outros. Pode-se considerar um fator possível para isolamento social, além de intensificar o sentimento de estar “out”.

Ainda citando as pesquisas que estabelecem estreita relação entre superdotação acadêmica e notas elevadas na escola, Renzulli (2004) conclui que esse tipo de superdotação existe em graus variados, pode ser identificada por meio de técnicas padronizadas e sugere dedicação aos educadores para buscar novas possibilidades ao introduzir as modificações necessárias para alunos com níveis de compreensão mais avançados que os seus pares.

A superdotação produtivo-criativa envolve o desenvolvimento de novas ideias, áreas de conhecimento, expressões artísticas e produtos concebidos para causar impacto em um público alvo ou campo específico. Nessa modalidade, o foco recai sobre o uso e aplicação da informação e o estudante não está mais na posição de assimilador de conceitos, ainda, que proficiente na capacidade analítica, e passa a encarar e tentar solucionar problemas de relevância para si e que lhe pareçam desafiadores (Dai & Feldhusen, 1999; Renzulli, 1986; Virgolim, 2014). Renzulli (2004) ressalta que esses dois tipos de superdotação não são mutuamente exclusivos, mas, é importante reconhecer que o segundo tipo é aquele presente em pessoas que, de alguma forma, promoveram mudanças no mundo.

Da mesma forma, Simonton (1996) e Dai e Feldhusen (1999) destacam os indivíduos que demonstram conhecimento e seguem exatamente as regras ou dominam as habilidades sobre determinado assunto, mas, não vão além do *modus operandi*, encaixam-se no perfil da superdotação acadêmica, enquanto os que possuem conhecimento criativo são capazes não só de dominar e seguir regras existentes, mas, também, de rompê-las ou de criar novas. Ampliando essa ideia para a prática educacional, Simonton (1996) complementa que uma abordagem tradicional do conhecimento ajuda a desenvolver o primeiro tipo de comportamento e que uma abordagem inovadora tende a alimentar o segundo tipo.

A ideia da superdotação produtivo-criativa, bem como a da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, surge de uma ampla gama de pesquisas e estudos de caso de jovens e adultos que não foram identificados ou atendidos por programas especiais cujo critério de seleção baseava-se apenas na capacidade cognitiva (Renzulli, 1978, 1986). Nas duas décadas de pesquisa, uma importante constatação do autor foi acerca da natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa. “As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (*inputs*) para os esforços subsequentes.” (Renzulli, 2004, p.75)

No Modelo dos Três Anéis, no âmbito da superdotação acadêmica, contemplada, principalmente, no anel da ‘Capacidade acima da média’, tende a permanecer estável no decorrer do tempo. Pode-se afirmar que superdotação produtivo-criativa está,

estritamente, relacionada aos outros dois anéis, a 'criatividade' e o 'comprometimento com a tarefa'. Para Renzulli (2004), os indivíduos criativo-produtivos despendem grande energia sobre um trabalho, pois, desejam impactar determinada plateia, o que lhes trazem a energia e o comprometimento necessários à produção. Porém, tal estado não permanece contínuo e nem é inerente a qualquer conteúdo, depende, sobremaneira, dos interesses e estilos de aprendizagem de cada indivíduo. Fato que reforça a constatação do autor sobre o caráter temporal/situacional da sobredotação criativo/produativa.

A coexistência dos dois tipos de superdotação é um fator perfeitamente concebível e ocorre em graus diferentes de um ou de outro em cada indivíduo. Ambas são igualmente importantes e, normalmente, há uma interação entre elas, caracterizada como tipo misto por Renzulli. O autor ressalta ainda que há necessidade de ações educacionais adequadas a cada um e ao diálogo entre eles, "os programas especiais deveriam tomar as providências adequadas para incentivar ambos os tipos, assim como as numerosas ocasiões em que os dois tipos interagem entre si" (Renzulli, Aldrich, & Moody 2000:45). Para Guenther (2000), essa coexistência é o que caracteriza a sobredotação, potencial que cada indivíduo traz consigo e o desenvolve durante sua vida em consonância à sua interação com os meios físico, psicológico e social, atingindo níveis mais elevados ou não conforme o grau de interação com os meios.

Importante situar que as primeiras publicações de Renzulli sobre o tema precedem às teorias fundamentais de Robert Sternberg, à Teoria Triárquica da Inteligência, à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, à publicação das importantes pesquisas sobre o desenvolvimento do talento de Benjamin Bloom, aos estudos de Mihaly Csikszentmihalyi, Robert Albert, Dean Simonton dentre outros, como nos relata o próprio Renzulli (2004). E que estas teorias viriam acrescentar, contradizer ou corroborar com as ideias expressas até então.

Nesta altura, muitos estudiosos questionavam os testes psicométricos como único critério de identificação dos estudantes para os 'programas especiais'², embora, "as diretrizes e

² Programas de atendimento para estudantes com AH/S no EUA, na década de 1970.

regulamentações estaduais, então, existentes ou vigentes ainda se reportavam ao trabalho de Lewis Terman e à crença de que certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de superdotação.” (Renzulli, 2004, p.78)

A Teoria dos Três Anéis considera que a sobredotação pode ser desenvolvida em parte dos estudantes, desde que identificadas algumas características: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa, motivação, e criatividade (Renzulli e Reis, 1997). Complementando o que já havia postulado Renzulli (1990; p.9) compreende que “pessoas altamente produtivas são caracterizadas por três grupos interligados de habilidades, sendo estes: capacidade acima da média, embora não necessariamente superior comprometimento com a tarefa e criatividade.”

O modelo dos três anéis foi desenvolvido tendo em vista o segundo tipo de superdotação, a produtivo-criativa, cuja interação entre as três características citadas acima resulta no que denominou ‘comportamento superdotado’ em lugar de ‘indivíduos superdotados’, o que traz uma mudança fundamental no conceito de superdotação saindo de uma visão absolutista para outra, relativa e circunstancial.

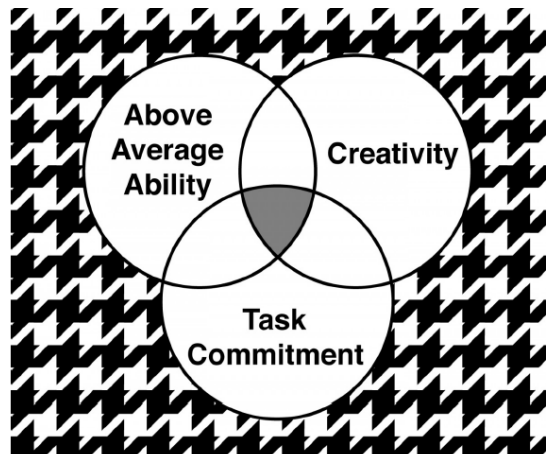
Acreditamos que essa mudança deveria ocorrer, passando do tradicional conceito de ‘ser superdotado’ (ou não ser superdotado) para uma preocupação com o desenvolvimento de comportamentos superdotados e criativos nos alunos que apresentam um elevado potencial para beneficiar-se de oportunidades educacionais especiais, assim como de alguns tipos de enriquecimento para todos os alunos. Esta mudança de terminologia pode também oferecer a flexibilidade tanto na identificação quanto na programação de esforços para encorajar a inclusão de alunos em risco social e com baixo rendimento nos nossos programas.

(Renzulli, 2014, pp.544-545)

A ideia de elaborar um diagrama de Venn³, para representar estas características e as interações entre elas, Figura 1.1, decorre da natureza pragmática do autor e de sua obstinação em construir procedimentos de fácil interpretação e que pudessem ser utilizados no processo de identificação de estudantes com AH/S.

³ John Venn (1834-1923) desenvolveu uma representação em forma de diagrama, que expressa de forma simples as diversas operações entre conjuntos. Ressaltando, neste caso, a interseção e a união das três características da sobredotação destacadas por Renzulli.

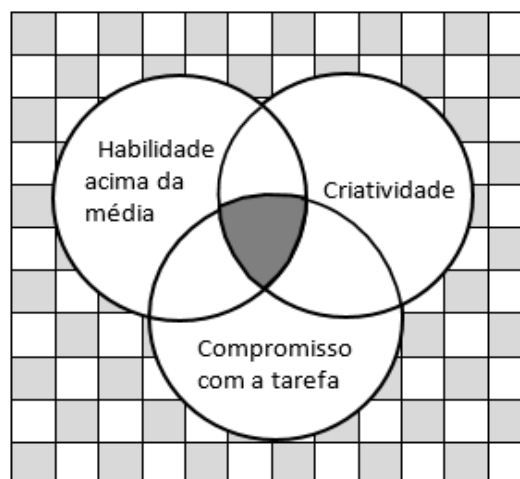
FIGURA 1.1 - Three ring conception of giftedness



Fonte: Renzulli, 2010, p.143

Em uma primeira versão, o autor idealizou os três anéis sob um tabuleiro quadriculado, como o de xadrez, Figura 1. 2, tendo mudado esse fundo para uma paginação de pied-de-poule, pois, pareceu-lhe que este último trazia mais movimento ao modelo e, com isso seria mais representativo para expressar a interação entre a personalidade e o ambiente (Renzulli, 2004).

FIGURA 1.2 – A concepção dos Três Anéis de Renzulli, destacando o fundo em xadrez, como concebido inicialmente.



Fonte: Adaptação do investigador a partir de Renzulli (2010)

O anel *Above Average Ability*, habilidade acima da média, está dividido em dois grupos: I - Habilidades gerais, que se caracterizam por altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência de palavras, adaptação à modelagem a novas situações, recuperação rápida, precisa e seletiva de informação, e, II - Habilidades específicas, que podem ser observadas pela capacidade de combinar e aplicar as habilidades gerais descritas acima, em mais campos específicos do conhecimento, além disso, a capacidade de adquirir e fazer uso adequado de grandes quantidades de conhecimento tácito, técnica, logística, capacidade de classificar informações e estratégia na busca e resolução de problemas (Renzulli, 1990).

Ainda que, no modelo de Venn, o comportamento para superdotação esteja representado pela área central hachurada, o que, matematicamente, corresponde à interseção das três características, Renzulli ressalta que indivíduos que possuem ao menos uma das habilidades gerais ou específicas acima da média, que demonstram elevado nível de interesse e envolvimento com a tarefa, com a capacidade de desenvolvê-la de forma criativa, constituem o grupo de maior potencial em exprimir comportamento de superdotação (Virgolim, 2014).

No anel *Task Commitment*, o compromisso com a tarefa é, aqui, caracterizado pelos altos níveis de interesse, entusiasmo e até fascínio pelo objeto de estudo. A perseverança, concentração, determinação, alto nível de dedicação, autoestima, convicção de sua capacidade, ausência de sentimento de inferioridade, qualidade e excelência sobre o próprio trabalho e o de terceiros são outros aspectos deste elo.

Por fim, o anel *Creativity* é bastante amplo e de difíceis demarcações. A criatividade, na concepção dos três anéis, abraça características tais como: a originalidade do pensamento, a flexibilidade e recepção ao novo, a curiosidade contínua, a disponibilidade em assumir riscos pelas ações e pensamentos expressos, a sensibilidade aos detalhes, a incorporação de características estéticas às ideias e a capacidade de expressar pensamentos originais ou incomuns, ainda que irracionais (Renzulli, 1990).

O autor ressalta que não deve haver preponderação entre os três anéis. Privilegiar o desempenho acadêmico, como fazem os testes psicométricos, podem levar à exclusão de

atendimento adequado a estudantes que não demonstram altos escores nas avaliações convencionais, mas, são capazes de equilibrar esta diferença com elevados níveis de criatividade e compromisso com o trabalho. “São estas pessoas que a pesquisa mostrou ser o grupo que, em última instância, fazem as contribuições mais criativas/produativas para seus respectivos campos de esforço” (Renzulli, 1986, p.11). Excetuando pelo anel de ‘Capacidade acima da média’, Howe (1990) argumenta que autodireção, autoconfiança, compromisso e persistência, também, garantem produção de desempenho superior e, que em circunstâncias apropriadas, qualquer pessoa pode adquirir habilidades excepcionais.

A tríade de anéis não existe no vácuo, pousa, cuidadosamente, sobre o ambiente em que o indivíduo vive e sua personalidade que, por sua vez, propiciam contextos para que as características de cada elo se desenvolvam. A este conjunto de fatores, aos quais Renzulli (2004) denomina ‘fatores co-cognitivos’, como otimismo, coragem, paixão por um tema ou disciplina, sensibilidade às preocupações humanas, energia física e mental, unem-se os traços cognitivos que desenvolverão o potencial elevado do estudante.

O modelo em forma de diagrama de Venn pretendia transmitir, graficamente, as propriedades dinâmicas do conceito, ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energia contínuas, excetua-se um estado fixo e estático como o conceito matemático. Fato que, possivelmente, possibilitou à interpretação errônea de Tannenbaum (1996), o que o levou a criticar o modelo: “Renzulli não especifica que a superdotação requer o Inter jogo dos três atributos neste modelo.” (Tannenbaum, 1986, p.31, apud Renzulli, 2004 p.84).

Na Teoria dos Conjuntos, o plano de fundo, sob o qual se desenvolve a representação de uma interação de conjuntos, é denominado de ‘Conjunto Universo’, no qual figuram todos os elementos, isto é, os que pertencem e os que não pertencem aos conjuntos ali representados. Em sentido oposto, na teoria da superdotação dos Três Anéis, o autor acrescenta, nesse plano, elementos altamente influenciadores para o desenvolvimento, ou não, do comportamento de superdotação, como fatores de personalidade: autoestima, autoeficácia, coragem, força do ego, energia, dentre outros, e fatores ambientais como nível socioeconômico, nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis,

fatores de sorte, dentre outros. Ciente da complexidade dos fatores que envolvem os Três Anéis, aos quais, também, designa por “Teoria dos Traços”, Renzulli destaca:

... lamento não ter dispensado mais tempo para examinar a pesquisa subjacente àquelas influências de personalidade e ambientais. Uma investigação desse tipo podia ter levado a um outro anel, que poderia refletir o grupamento dos traços afetivos, não diferentes das inteligências interpessoal e intrapessoal de Gardner (1983) ou da inteligência emocional de Goleman (1995). Quando revisei trabalhos de pesquisadores como Albert (1975), Albert e Runco (1986), Simonton (1978) e Sternberg (1984, 1985), para mencionar apenas alguns, me dei conta de que estávamos lidando com um número quase infinito de interações na estrutura da superdotação.

(Renzulli, 2004 p.92)

Uma releitura do diagrama de Renzulli (1977) foi apresentada por Van Boxtel e Mönks (1992), na qual estão inseridos os fatores ambientais, família, colegas e escola e de personalidade, motivação, a autoconfiança e a criatividade. Na busca de reforçar esta imprescindível interação, esses autores, citando Feldhusen (1986), recortam que "Autoconcepção e autoestima são, provavelmente, as principais influências que impelem um indivíduo a trabalhar, investigar, aprender, resolver problemas, esforçar-se para conseguir e competir" (Feldhusen, 1986 apud Van Boxtel & Mönks, 1992 p.172).

1.3 – A Genialidade

O termo gênio é, naturalmente, usado como sinônimo de altas habilidades/sobredotação. Excetuando a academia, essa associação se fez admissível, embora possa carregar pré-conceitos de um ou outro termo. Para Freeman e Guenther (2000), a palavra “gênio” deve ser reservada a um número reduzido de adultos que promoveram mudanças de paradigmas com sua expressiva criatividade ao longo da história. Definição, também, compartilhada pela pesquisadora Eunice Soriano de Alencar, em sua ‘Orientação a Professores’, que consta no material ‘A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com AH/S’ (Brasil, 2006), e, por Landau (2002), que acrescenta uma diferenciação entre talento, manifestação específica de interesse do indivíduo, e sobredotação, algo inerente ao indivíduo com um nível superior do desenvolvimento do seu talento e que obterá reconhecimento cultural e social.

O termo, também, foi utilizado por Terman, em uma grande investigação longitudinal iniciada nos anos 1920, na qual acompanhou um grupo de 1500 crianças identificadas como superdotadas por meio de testes de inteligência. A expectativa do estudo era de que essas crianças, participantes de um programa adequado de estudos, se tornariam 'gênios' quando adultos, apresentando alta performance criativa, fato que não aconteceu (Simonton, 2000).

Renzulli (2004) coloca que não é incomum ver o termo gênio associado a uma pessoa altamente criativa, mas, rememora o fato de que, ao longo da história, os indivíduos apontados como gênios criaram e produziram conhecimento, em um elevado nível de originalidade, a ponto de promoverem significativa mudança em um determinado campo. Além disso, acrescenta que a genialidade em múltiplas áreas é raríssima: "O número avassalador de pessoas que foram reconhecidas por suas destacadas realizações quase sempre o foi em uma única área ou domínio". (Renzulli, 2004 p.84).

Em artigo publicado em 1929, Vygotsky aponta suas ideias sobre a genialidade, mesmo postulada quase um século depois. Elas permanecem muito próximas das atuais. "GENIALIDADE, grau superior de talento, que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade" (Vygotsky, 1929 apud Dellou & Bueno, 2012:98). O mesmo autor, afirma ainda que os gênios são pioneiros em uma data época, no seu campo de domínio, e, que a genialidade, raramente, revela se simultaneamente em todas as áreas. Acerca de uma possível herança genética da genialidade, pondera se que faltam argumentos para tanto, embora, não o contradiga, a hereditariedade torna possível a genialidade, somente, em um ambiente social que concretize esse potencial e, assim, cria o gênio (Dellou & Bueno, 2012). Nessa mesma direção, Renzulli (2002) afirma que "É importante mencionar que a vela capaz de inflamar a criatividade, é o resultado dos tipos de experiências que proporcionamos aos jovens."⁴ (p.72). Embora neste trecho refira-se diretamente à criatividade, o autor se encarrega de

⁴ Tradução do investigador

estabelecer a estreita relação desta com a genialidade e a importância do meio como propulsor para ambas.

Ao se abordar o termo “Gênio”, torna-se, quase inevitável, não associá-lo a imagem de Einstein, que dentre muitos feitos, desenvolveu a teoria da relatividade e descobriu uma lei para o efeito fotoelétrico reconfigurando os caminhos da Física. Mozart, o ‘gênio da música’, aos cinco anos, compunha sonatas, aos oito produziu uma sinfonia e aos 16 já havia composto 135 obras de distintos gêneros musicais. Continuou sua exímia produção até o Réquiem, os 35 anos, quando falece. Influenciou, por mais de 150 anos, os músicos de todo o mundo que o sucederam. Leonardo Da Vinci, o ‘gênio da história’ pode ser considerado um protótipo de homem do Renascimento. Reverenciado por seu intenso potencial criativo, promoveu avanços na medicina, anatomia humana, engenharia de armamentos, transportes, desenho e pintura, dentre outros. Como se não bastasse, também, é reconhecido por suas expressivas pinturas. Pablo Picasso, também, influenciara uma grande geração com obras, nas quais, o resultado final é estudos detalhados, em várias versões, carregadas de significado, utilizando formas matemáticas, dando início, juntamente com Georges Braque, a um novo estilo de arte – o cubismo. Tomando esses expoentes, como referências para a genialidade, é possível inferir que a confusão entre os termos ‘gênio’ e ‘superdotação’ pode trazer a falsa impressão de que, um indivíduo para ser considerado superdotado, precisa apresentar desempenhos desta ordem de grandeza. (Fleith e Alencar, 2013).

1.4 – A inteligência, segundo Gardner

A influência dos estudos de Renzulli e a ineficiência do sistema psicométrico na identificação um leque de inteligências foram os principais fatores propulsores que levaram Gardner a propor uma nova teoria. Segundo Almeida et al. (2009), os testes de inteligência, mesmo após sucessivas adaptações, continuam a valorizar itens essencialmente abstratos e com pouco ou nenhum diálogo com o contexto sociocultural do avaliado. Além de predominar a ideia de que eles avaliam apenas parte das capacidades, nomeadamente a Inteligência lógica e racional, muito confundida com o desempenho

escolar e, nem sempre, é a mais utilizado no nosso cotidiano. Apesar de Gardner não tratar, especificamente, sobre o tema das AH/S, considera-se que a superdotação é a capacidade do indivíduo de desenvolver e se destacar, desde cedo, em uma ou mais inteligências por ele descritas.

Em Harvard, Gardner conheceu Erik Erikson e sua teoria, que, por sua vez, sofrera influência dos psicólogos Jean Piaget e Jerome Bruner. Juntamente com o filósofo Nelson Goodman, Gardner fundou o chamado "Projeto Zero", em 1967, cujo principal objetivo era o de estudar o pensamento artístico e a criatividade.

Em 1983, na primeira edição na língua inglesa de seu clássico *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, revisada e ampliada em 1993, o autor define inteligência como sendo: “Habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais” (Gardner, 1999b, p.52). Que por sua vez, assemelha-se muito à própria definição de indivíduo criativo: "Aquele que resolve problemas regularmente ou cria produtos em determinada área, e, cujo trabalho é aceito e considerado inovador pelas autoridades desta área". (Gardner, 1993, p.9 – Tradução do investigador).

Inicialmente, Gardner e sua equipe buscavam o desenvolvimento de uma avaliação que permitisse medir os valores intelectuais sem estar preso apenas à ótica da linguagem e da lógica, como, se faz necessário nos processos escritos de avaliação. Julgavam ser possível mensurar a inteligência de um indivíduo de forma pura e, assim, criar um espectro, as já nomeadas sete categorias. No entanto, ao se incorporar a perspectiva da contextualização, essa hipótese foi descartada, constatou-se, também, que as inteligências são sempre expressas no contexto das tarefas, disciplinas e áreas específicas. Sobre uma destas formas de inteligência, o autor destaca: “Não existe inteligência espacial “pura”: em vez disso, há uma inteligência espacial que se manifesta na maneira como uma criança resolve uma charada, traça um caminho ou monta um passe de basquete.”⁵ (Gardner, 2016, p.8).

⁵ Tradução do investigador.

As sete inteligências, inicialmente, descritas por Gardner são: a “linguístico-verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésico-corporal, a interpessoal e a intrapessoal. A essa lista, viria ainda a acrescentar as inteligências: naturalista, espiritual e existencial” (Guenther & Freeman, 2000, p.33). Em seu prefácio à segunda edição de *Estruturas da Mente*, Gardner (1993) acrescenta que um número cada vez maior de pesquisadores corrobora com a ideia da existência de múltiplas inteligências, independentes umas das outras. Assim, pode-se refutar a concepção psicométrica e behaviorista, a forma de delinear estas inteligências está no paradoxo das limitações da mente, isto é, na capacidade de um indivíduo ou não de aprender. E, reforça ainda, a importante contribuição da psicologia no intuito de compreender como se dão as diversas formas de aprendizagem.

O termo ‘talento’ é utilizado por alguns autores, para designar desempenho acima da média em habilidades tais, como a música, as artes ou os esportes (Perez, 2004). A fim de evitar possíveis confusões entre os termos ‘talento’ e ‘sobredotação’, no presente trabalho, não faremos diferenciação entre as diversas manifestações da inteligência humana. Esta dualidade é muito bem resolvida por Gardner quando coloca:

Não faço nenhuma objeção a que se fale em oito ou nove talentos ou habilidades, mas não aceito quando um analista chama algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e outras (como música) de ‘simples’ talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades.

(Gardner, 1999, p.106)

Gardner (2003b, 2016) admite que a delineação entre as formas de inteligência tem aspecto orgânico e pode sofrer adaptações, exclusões ou inserções. Ainda que, em sua revisão, 10 anos após a primeira versão, tenha afirmado que não pretendia alterar a concepção inicial, salvo a hipótese de algum tipo de “inteligência espiritual”, na qual o autoconhecimento teria importante participação, podendo-se recorrer ao mesmo no momento de se tomar decisões acerca da vida pessoal⁶.

⁶ Para os que se interessam no aprofundamento deste tema, na obra *Estruturas da Mente: a inteligência das inteligências múltiplas*. Gardner, H. (1994) descreve inúmeros exemplos e detalhamento acerca das formas de manifestação da inteligência, incluindo estreito diálogo com a neurociência e fatores socioculturais.

Para o presente trabalho, interessa a distinção entre as diversas manifestações da inteligência, a fim de contribuir para na identificação de estudantes com AH/S e fundamentar programas de atendimento para esse público. Para tanto, haverá uma sucinta apresentação das características de cada inteligência descritas por Gardner (2016), associadas a personalidades que as exemplifiquem.

I. Inteligência linguístico-verbal

Indivíduos com este domínio preferencial destacam-se pela capacidade de utilizar a linguagem para se comunicar e expressar o que desejam, nela na forma oral, escrita ou gestual. Também, possuem elevado nível de compreensão do que leem ou ouvem e tem maior facilidade na aprendizagem de línguas. Encaixam-se, aqui, os escritores, poetas, jornalistas, locutores, professores da área da linguagem, advogados, apresentadores no geral, dentre outros.

Bons escritores e poetas, particularmente, possuem especial sensibilidade ao significado das palavras, são capazes de perceber sutis nuances entre o uso delas, compreender as regras gramaticais a fundo, a ponto de burlá-las a título de licença poética. O autor ressalta que a maioria das pessoas, embora não sejamos poetas, tem pelo menos um domínio tácito desses aspectos da linguagem, senão, não seríamos capazes de apreciar uma poesia.

Jean-Paul Sartre é um exemplo desse tipo de Inteligência. Aos cinco anos de idade, era capaz de reproduzir a fala de adultos, incluídos os seus tons, suas maneiras e suas expressões e encantava seu público com tamanha fluência linguística. “Ele encontrou a sua plena identidade na escrita, na autoexpressão com a caneta, completamente alheio ao fato de que suas palavras seriam lidas por outras pessoas.” ⁷ (Gardner, 1993. p.74). Em contrapartida, Albert Einstein apresentou grande dificuldade com a linguagem e iniciou a fala tardiamente. Tal intervalo, pode ter sido, no entanto, justamente, o que lhe permitiu observar e contemplar o mundo de forma pouco convencional, desenvolvendo outras habilidades precocemente.

⁷ Tradução do investigador

II. Inteligência lógico-matemática

Caracteriza-se pela capacidade de gerenciar números, de estabelecer relações lógicas, de perceber padrões, de sistematizar informações e dados, de explorar relações entre objetos ou de acontecimentos utilizando linguagem simbólica. Indivíduos com este domínio de inteligência, também, são capazes de desencadear longos raciocínios, a fim de tentar captar e resolver problemas. Matemáticos, físicos, cientistas no geral, engenheiros, contadores, programadores, dentre outros.

Comparada às inteligências linguística e musical, a inteligência lógico-matemática não tem suas origens nos sentidos auditivo e oral, mas, sim, no mundo dos objetos, em suas quantidades, nas suas possíveis relações e seus padrões, que se pode estabelecer entre eles, sejam esses objetos materiais ou abstratos. Estas relações podem ser longas e complexas, mas, nem tanto misteriosas. Gardner (2016), referindo-se a Jean Piaget destaca que: “todo o conhecimento - e especialmente o lógico-matemático, que constituía seu principal foco, deriva, em primeira instância, de nossas ações no mundo.”⁸ (p.109).

Carl Friedrich Gauss, o “Príncipe da Matemática”, filho de pais analfabetos, ingressou na escola formal aos 07 anos, diante de uma árdua tarefa que lhe foi dada, a título de castigo, somar os números naturais de 1 a 1000, descobriu um padrão recorrente na operação, o que desencadeou a fórmula para a soma dos termos de uma progressão aritmética. Aos 12, já questionava os fundamentos da Geometria Euclidiana (Boyer, 2019).

Gardner (2016) destaca ainda que os *idiot savants*, indivíduos, que possuem grande habilidade relacionada a uma extraordinária memória, mas, com pouca compreensão sobre o que está fazendo – evidenciando aqueles que, particularmente, possuem grande habilidade para executar cálculos com rapidez e precisão, como, por exemplo, indicam em que dia da semana ocorreu uma data escolhida, aleatoriamente, durante os últimos três séculos, possuem o que ele denomina o “Talento matemático isolado”, que está longe de ser o foco desta disciplina, porém, constitui-se em uma vantagem acidental para os matemáticos. Vale ressaltar, que na maioria dos casos os *idiot savants* parecem ter uma

^{8 8} Tradução do investigador

genuína habilidade para o cálculo aritmético, o que os distingue dos demais desde as mais tenras idades, mas, não é uma característica exclusiva desta forma de inteligência. Segundo Darius (2007), o músico norte americano Leslie Lemke estudou piano desde os sete anos e, aos 14, após ouvir uma única vez um concerto de 45 minutos pela televisão, o reproduziu com perfeição. Fato notório para qualquer indivíduo, acentuado pelo fato de ser cego, possuir paralisia cerebral e ser considerado mentalmente incapacitado⁹.

III. Inteligência espacial ou visuo-espacial

Caracteriza-se pela capacidade de perceber o mundo espacial com grande detalhamento, o indivíduo é capaz de distinguir os mais diversos nuances entre cores, formas, configurações. OS dotados dessa inteligência são capazes de orientar-se, facilmente, em um esquema retratado em duas dimensões e, da mesma forma, expressar, graficamente, uma experiência visual, transformando-a ou recriando elementos. É capaz, também, de criar imagens mentais a partir de uma informação ou ideia. Evidenciada pelos arquitetos, artistas no geral, particularmente, os pintores, pilotos, designers, inventores, apreciadores de uma obra de arte, dentre outros.

Na descrição dessa forma de inteligência, Gardner explora uma série de testes visuais que vão desde o simples reconhecimento de um padrão diferente dos demais em um conjunto de imagens, até sofisticadas manipulações de formas complexas e multidimensionais no estudo da topologia. Além disso, ressalta que “tanto os testes introspectivos quanto os experimentos indicam que a maneira preferida de resolver ‘problemas de imagem’ é construir uma imagem mental interna que pode, então, ser manipulada de maneira paralela às operações no mundo cotidiano” (Gardner, 2016, p.142 - Tradução do investigador). O autor complementa que estudiosos da inteligência, há muito percebiam a capacidade de extrapolar as inteligências- linguística e logico-matemática.

⁹ Starr (2003) desenvolveu uma pesquisa específica sobre a condição de sobredotação em cegos, ressaltando o potencial verbal destes indivíduos.

A inteligência espacial não está associada a uma modalidade sensorial em particular ou, notadamente, à visão, embora, seja essa responsável pela maioria das experiências neste campo, há casos de inteligências espaciais superiores em cegos. Sob esta forma de inteligência, o autor destaca, ainda, a visão de Rudolf Arnheim, observando que as imagens mentais são uma fonte primária do pensamento, e, uma ideia só é verdadeiramente produtiva, em qualquer área da cognição, quando surge da imaginação. Alguns modelos mentais foram decisivos para dar corpo a concepções científicas, a “árvore da vida” de Darwin, o iceberg usado por Freud para representar o subconsciente ou um pequeno sistema solar para simular o átomo e sua iteratividade, concebido por John Dalton. Tudo isso são imagens que transformam ideias abstratas em formas laicas e, com isso, possibilitam sua difusão, adaptam-se a inúmeros estilos de aprendizagem e instigam seu aprofundamento.

IV. Inteligência musical

Pode ser identificada naqueles que possuem habilidade de perceber, por meio de uma audição apurada, de discriminar ritmos, de compor novos padrões musicais ou ainda de expressar as diversas formas musicais por meio de um instrumento. Essa forma de inteligência está, claramente, expressa pelos maestros, compositores, instrumentistas, críticos musicais, luthiers, dentre outros.

Dentre todas as manifestações da inteligência humana, o talento musical é o que surge mais cedo. Embora esta constatação não seja atual, permanece incerto o porquê desta forma de intelecto se manifestar na mais tenra idade. Mozart, aos quatro anos, acompanhava com facilidade as aulas de cravo dadas à irmã, aos cinco já compunha. Uma possível explicação, na qual, também, enquadraria se a inteligência linguística, particularmente, a parte auditiva, é que essas “capacidades intelectuais, desde o primeiro período de desenvolvimento, podem evoluir sem relação com objetos físicos” (Gardner, 1993, p.106).

O autor chama a atenção de que a origem destes prodígios é bastante diversificada. Alguns podem vir de famílias musicais com grande rigor na música, Mozart, Mendelssohn ou Saint-Saens, outros, sem nenhum berço musical. Identificam-se com um instrumento e, aos três ou quatro anos, são capazes de tocar uma obra complexa, com sentimento, ou ainda, a título de exemplificação, um indivíduo do espectro autista que, após ouvir uma única vez uma ária completa de Mozart, é capaz de cantá-la integralmente (Gardner, 1993, p.88).

O diálogo entre a inteligência musical e outras pode ser constatado na inflexão entre música e habilidades lógico-matemáticas, posto que composições musicais supõem estruturas regulares, típicas da segunda habilidade. Beethoven possuía profundas habilidades nas duas áreas e pode ser considerado um expoente dessa combinação, considerando que a 9ª Sinfonia foi composta após estar, praticamente, surdo, utilizando-se de padrões entre as notas musicais, ele dizia que formava uma imagem na mente ao compor e então seguia ‘suas linhas’ (Lockwood 2004). Já a inteligência cinestésico-corporal se faz imprescindível para um músico de orquestra, que necessita sentir o instrumento como parte do seu próprio corpo, ou ainda, de forma literal, a um maestro, cujos movimentos e expressões irão reger a orquestra.

V. Inteligência cinestésico-corporal

Esta inteligência revela maior capacidade de controlar e combinar movimentos do próprio corpo ou de manusear, habilmente, ferramentas, a fim de expressar sentimentos e ideias. Presente naqueles com aptidões para a dança e esportes, nos atores, nos cirurgiões, nos artesãos, dentre outros.

Gardner distingue dois grupos principais dentre os que possuem esta forma de inteligência: os que possuem um apurado domínio dos movimentos de todo o corpo, como os dançarinos, nadadores ou um lutador de box, e, os que são capazes de manusear objetos com destreza, como os artesãos, instrumentistas ou jogadores de futebol. O autor destaca, ainda, a exímia atuação do ator Marcel Maceau ao ‘fingir’ que está correndo ou carregando uma mala pesada, expressando com exatidão estas ideias. No geral, a todos os papéis

envolvidos com as manifestações culturais estão incutidas outras formas de inteligência, como a pessoal, a musical ou a linguística, sem as quais não seria possível um desempenho bem-sucedido.

A capacidade motora fina não é menos valiosa que essas, pois, consiste no uso habilidoso das mãos para efetuar delicados e precisos movimentos, como fazem os artesãos e cirurgiões, dentre outros. Essa forma de inteligência, também, se expressa na ação dos comunicadores, ao completar o que dizem com expressões corporais, faciais e gestos com as mãos ou em um bom pianista, que é capaz de combinar movimentos diferentes em cada mão, o que requer habilidade diferenciada de lidar com dois comandos simultaneamente.

Particularmente, nessa forma de inteligência, Gardner destaca as pesquisas com nossos similares primatas e as compara com a evolução da habilidade corporal humana. Nelas, não é exagerado dizer que a maioria dos sentidos do corpo, com destaque para o sistema nervoso, participa de uma maneira ou de outra na execução de ações motoras. O autor faz ainda incursões sobre os aspectos neurológicos de cada uma das inteligências, que não são objeto do presente trabalho e, portanto, não serão estendidos conceitualmente.

VI. Inteligências pessoais – Inter e Intrapessoal

Gardner inclui estas formas de inteligência em seu espectro, ponderando serem de considerável importância em muitas sociedades, embora, tendam a serem "passadas, negligenciadas ou minimizadas por quase todos os estudiosos da cognição" (Gardner, 2016, p.190). Apesar de suas definições estarem bem delineadas, o autor as apresenta conjuntamente, levando em conta que não se pode desenvolver nenhuma das duas formas independente da outra.

Como o próprio prefixo nos indica, a inteligência interpessoal tem por veio principal a capacidade de perceber e compreender problemas, intenções e desejos do outro. Caracteriza-se pelo comportamento de empatia, facilidade de comunicação, capacidade de liderar e de trabalhar em equipe, presente em professores, políticos, religiosos, lideranças, dentre outros. Já a intrapessoal, evidencia-se pela capacidade de ir ao encontro de seus

próprios sentimentos, elaborá-los e estabelecer determinado controle sobre eles. Pessoas com comportamento introspectivo e reflexivo são mais propícias a manifestar esta forma de inteligência, tais como psicólogos, teólogos, filósofos, políticos, dentre outros.

Segundo Gardner (2016), essas formas de inteligência estão intimamente relacionadas entre si, pois, o autoconhecimento sempre depende da capacidade de observação e relacionamento com os outros.

Nas mais diversas culturas, identificar inteligências como linguística ou espacial não é uma tarefa difícil, entretanto, o mesmo não ocorre com as inteligências pessoais, mais diversificadas e menos comparáveis, por vezes, incognoscível a um membro de outra sociedade, visto que cada cultura estabelece seu próprio sistema simbólico, seus valores e regras. Desta forma, as inteligências pessoais são profundamente marcadas pelo meio no qual se vive, pois, segundo Gardner(2016), “parece legítimo considerar rituais, sistemas religiosos, sistemas míticos e totêmicos como chaves simbólicas que capturam e transmitem os aspectos essenciais da inteligência pessoal e são dependentes de cada cultura ou sociedade.” (p.191).

VII. Inteligência naturalista

Somente em 1999, Gardner inclui, oficialmente, a inteligência naturalista à sua lista, no livro *Intelligence Reframed*, ainda que ela já configurasse em seus estudos iniciais. Essa inteligência caracteriza-se pela capacidade do indivíduo em conectar-se com a natureza, de detectar, diferenciar e categorizar fenômenos e padrões recorrentes da natureza, fazendo uso destes recursos para seu bem próprio e dos demais. (Gardner, 1999). Presente nos primeiros seres humanos, que necessitavam desse conhecimento para sobreviver e, mais recentemente, nos ecologistas, habitantes de lugares ermos, caçadores, fazendeiros, paisagistas, dentre outros.

As crianças que exibem essa forma de inteligência são capazes de catalogar ou classificar grupos de objetos, muitas vezes por elas mesmas colecionados, como sementes, borboletas, pedras, dentre outros. Também, são capazes de perceber mudanças nos

ambientes em que vivem, ainda que sutis, pois, tem boa percepção sensorial. Gostam de brincar nos quintais, perceber as diferentes formas da chuva, ventos, forma das nuvens, de observar os animais, seus alimentos e comportamentos, de manusear lupas e microscópios, dentre outros (Wilson, 1998).

VIII. Inteligências espiritual e existencial

Gardner (2000) faz uma breve exposição¹⁰ sobre as oito inteligências até então descritas por ele e complementa:

Eu tenho considerado evidências a favor de uma nona inteligência, a espiritual, apenas adianto que esta suposta forma de inteligência é problemática. Contudo, durante o processo, fiquei convencido de que pode haver uma inteligência existencial, que captura pelo menos parte do que os indivíduos querem dizer quando falam de preocupações espirituais.

(Gardner, 2000, p.28 – Tradução do investigador)

Em 2008, Amram e Dryer propõem um construto de Inteligência Espiritual e defendem a inclusão da mesma na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Jorge, Esgalhado & Matos, 2016). Estes mesmos autores apontam cinco dimensões para esta forma de inteligência - Consciência, Transcendência, Graça, Verdade e Significado que compõem a *Integrated Spiritual Intelligence Scale*, a fim de apresentar os dados preliminares de validação de um novo instrumento para avaliação do conceito de inteligência espiritual, na população de Portugal. Guenther e Freeman (2000) já incluíram esta e a inteligência existencial na lista atribuída a Gardner.

Sysk (2008), não só admite a existência de uma inteligência espiritual, como a considera imprescindível para a criação de uma consciência global acerca dos crescentes desafios mundiais. A define como a capacidade de usar uma abordagem multissensorial, incluindo intuição, meditação, e visualização, para acessar o conhecimento interno a fim de resolver problemas de natureza global.

¹⁰ A case against spiritual intelligence. *The international journal for the psychology of religion*, 10(1), 27-34.

A pesquisadora brasileira Leonice Kaminski da Silva (2001) analisa um debate entre Howard Gardner e Robert Emmons, acerca da existência ou não de uma inteligência espiritual¹¹, a partir, do qual Gardner elabora os postulados que adotaremos para a presente investigação.

Inteligência existencial consiste na capacidade de um indivíduo de processar elementos que ultrapassam a percepção sensorial normal, considerando, aqui, a evolução de um aspecto ou módulo da mente capaz dessa façanha. Tal definição soa plausível para Gardner, uma vez que, parece estar aliada à nossa existência como indivíduo no cosmos e, ainda, à nossa capacidade de nos encantar e nos confundir, simultaneamente, diante de tal fato. Ainda assim, Gardner, não deixa de se estarrecer com tal descoberta: “Para minha surpresa, inteligência existencial qualifica-se bem como uma inteligência à luz dos oito critérios que estabeleci.” (Gardner, 2000, p.29). E em outro trecho, quando diz: “Minha hesitação em proclamar uma nona inteligência existencial deriva principalmente da falta de evidências convincentes sobre estruturas e processos cerebrais dedicados a esta forma” (Gardner, 2000 p.30).

Sobre a inteligência espiritual, Gardner faz mais objeções à sua delineação do que argumentos a favor. Respeitando o fato de que a base para a maioria dos conceitos de inteligência está no diálogo entre o problema e a resolução, Gardner considera ser um romance a hipótese de se encontrar, no reino espiritual, elementos sobre os quais um indivíduo possa tecer a resolução de um problema, tese defendida por Emmons (Silva, 2001). Atribuir interrelação da inteligência com a emoção, personalidade ou moralidade, soa, para Gardner, como uma ruptura dos laços primários entre cognição e inteligência. Como propósito, o autor conclui que a inteligência espiritual implicaria em um potencial para tudo aquilo que é considerado sagrado para determinada sociedade e acredita, ainda, haver poucos estudos sobre o tema.

11 Silva, L. M. K. da (2001). Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e RA Emmons. Revista de Estudos da Religião, (3), 47-64.

Apontamentos sobre a teoria de Gardner

Sem dúvida, o surgimento da teoria das Múltiplas Inteligências colocou Gardner em confronto com o *establishment* psicológico da época e, também, se infiltrou de tal maneira no meio educacional, chegando a ser a referência para uma experiência de nova organização escolar, *Key School* – Indianápolis, e na criação de um currículo para o ensino médio chamado de *Practical Intelligences for School*, em conjunto com Robert Sternberg, outro crítico da visão unicista da inteligência (Gardner, 2003).

Guenther e Freeman (2000) apontam para a necessidade de usar com parcimônia as categorias propostas por Gardner, uma vez que a diferenciação das inteligências não foi atestada por outros pesquisadores que acabaram por verificar uma sobreposição entre elas. O citado autor, Gardner, reconhece que as estruturas cognitivas para as delineações não estão bem estabelecidas (Gardner, 2004). Para Klein (1997), Sternberg e Grigorenko (2004) e Waterhouse (2006) apud (Almeida et al, 2009) o suporte empírico à teoria e às provas criadas são, ainda, muito escassos e a independência ou a autonomia das várias inteligências entre si não fica completamente provada.

Em pesquisa realizada em Múrcia, Espanha, com 294 estudantes até o 2º ano primário, utilizando como instrumento as “*Actividades de avaliação das Inteligências Múltiplas (IMs)*”, proposto por Gardner e colaboradores, acerca de seis das inteligências por ele descritas - Linguística, lógico-matemática, naturalista, musical, corporal e espacial, constatou-se relativa independência entre elas. Entretanto, os dados sugerem a existência de um fator geral comum às várias tarefas, atingindo 37% da amostra quando consideradas as seis inteligências, subindo para 43%, quando se exclui a inteligência musical da análise (Almeida et al, 2009, p.51). Tal resultado não foi novidade para os autores da pesquisa que apontam os estudos de Visser, Ashton e Vernon (2006), que, também, comprovaram a presença de uma ‘inteligência geral’, à medida que estes instrumentos de avaliação são usados.

Uma lista única e universalmente aceita de inteligência humana é pouco provável de existir, entretanto, uma teoria sobre as múltiplas inteligências precisa abarcar a maior gama possível das competências valorizadas nas mais diversas culturas. Gardner (2000) sugere

que um ensino eficaz deve ocorrer por meio de estímulos às múltiplas inteligências, pois, só há compreensão de processos e problemas complexos, se houver integração de diferentes formas de inteligência.

1.5 – Outras teorias sobre a inteligência em diálogo com a sobredotação

Amaral, Almeida e Moraes (2016) e Primi (2003) apontam que as teorias da inteligência vêm evoluindo gradualmente em um processo cumulativo e integrativo, rompendo as demarcações entre elas e procurando conciliar aspectos gerais, como o fator geral, fator g, de inteligência, presente nas teorias desde o início do século XX, passando pelos aspectos cognitivos como memória, aprendizagem, capacidade de assimilação, até a inclusão de fatores culturais, de socialização, motivação, experiência e interesses pessoais, resultando em definições e avaliações mais consistentes.

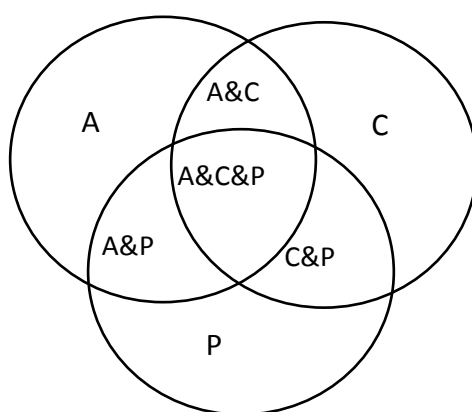
São inúmeras as teorias da aprendizagem, que, inevitavelmente, abordam o tema inteligência e suas variáveis: As Behavioristas - Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner as de transição entre o Behaviorismo e o Cognitivismo - Gagné, Tolman, Gestalt; as Cognitivas - Bruner, Piaget, Ausubel; as Humanistas- Rogers, George Kelly e as Socioculturais- Vygotsky, Paulo Freire. A esta representativa lista, organizada por Fernanda Ostermann e Cláudio J H Cavalcanti (2010), pode-se acrescentar outros tantos autores. Porém, devido à relação explícita com a questão da sobredotação, vamos abordar os princípios da Teoria Triárquica da Inteligência, de Sternberg, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, de Gagné e o Modelo Multifatorial da Sobredotação, de Mönks. Assim, como as teorias de Renzulli e Gardner, estas consideram não ser possível expressar a inteligência de forma única e sugerem múltiplas abordagens para o conceito, constituindo uma gama de teorias que não só reconhecem a condição de sobredotação, e, também, evocam a necessidade de sua delineação.

1.5.1 – Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg

Saindo da generalidade da inteligência humana e focando, particularmente, na sobredotação, a Teoria Triárquica de Sternberg (2000), defende existir três tipos de sobredotação intelectual: a analítica (A), a criativa (C) e a prática (P) e que um indivíduo pode-se destacar em qualquer combinação destas formas.

FIGURA 1.3 - Possíveis manifestações das três formas de Inteligência:

Analítica, Criativa e Prática, para a Sobredotação, de Sternberg



Fonte: Adaptação do investigador

Recentemente, o autor colocou foco sobre a questão da criatividade¹² e sugere a ‘Teoria triangular da Criatividade’, fruto de longo período de amadurecimento em torno do tema, Sternberg (2018). Essa teoria encara a criatividade como uma atitude em relação à vida e, resumidamente, pode ser compreendida em termos de desafios que o indivíduo criativo estabelece em relação ele mesmo, ao seu meio social e ao conjunto de conceitos tácitos estabelecidos pela cultura e intelecto da época – o chamado ‘zeitgeist’.

¹² Sternberg (2018). *Creative giftedness is not just what creativity tests test: Implications of a triangular theory of creativity for understanding creative giftedness*

QUADRO 1.1 - Desafios na teoria triangular da criatividade - Sternberg

Tipo de desafio	Definição
Desafiando a multidão	Desafiando os valores, crenças e práticas de um campo de esforço.
Desafiando a si mesmo	Desafiando e indo além de suas próprias crenças anteriores, valores e práticas.
Desafiando o zeitgeist	Desafiando as suposições, inconscientemente, aceitas e paradigmas em um campo.

Fonte: Sternberg (2018, p.159). Tradução e adaptação do investigador

O autor faz críticas à sociedade, nomeadamente, às escolas e até às universidades que valorizam e desejam a criatividade, mas, que, na prática, não fomentam esse desejo, perpetuando a reprodução de práticas pedagógicas arcaicas não provocadoras da ruptura com o que está estabelecido. Indivíduos desafiadores perturbam a ordem cultural, social, política e educacional existentes e, ao que tudo indica, para um futuro previsível, as sociedades, provavelmente, continuarão a acolher e apreciar a criatividade somente se ela não ameaçar a estabilidade vigente. O autor conclui destacando que adultos verdadeiramente talentosos não são apenas analiticamente ou criativamente inteligentes, mas, sim, capazes de desafiar convenções que estagnam a sociedade (Sternberg, 2018).

1.5.2 – O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné

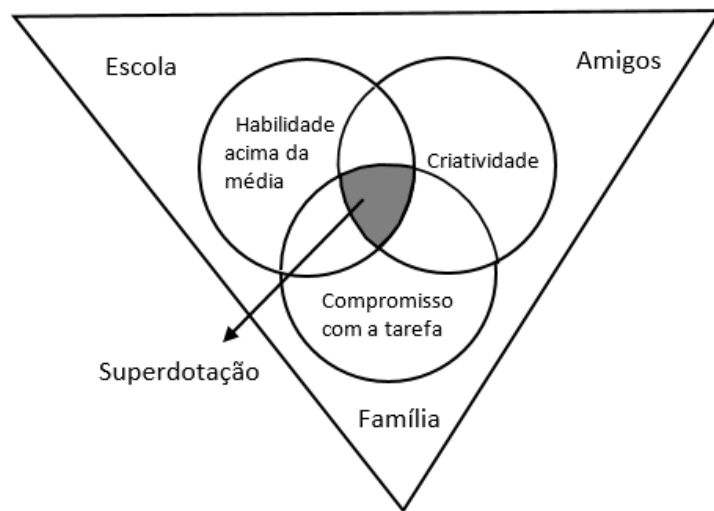
Gagné iniciou seus registros básicos no campo da sobredotação em 1995 e, desde então, acolhe o fato de que, dentre os talentosos, existem aqueles que se sobressaem e dedica grande empenho às formas de como talentos específicos podem despontar a partir das influências e interações com o meio (Gagné, 2000, 2004). Fato que caracteriza sua teoria como transitória entre o behaviorismo e o cognitivismo, pois, por um lado explana sobre estímulos e respostas, por outro, em processos internos de aprendizagem e em processamento da informação. Para o autor, há uma grande diferença entre o estudante que se sobressai sem demonstrar esforço e aquele que atinge bons níveis mediante alto empreendimento.

O Modelo Diferenciado de Gagné prevê três tipos de catalisadores no processo de desenvolvimento do talento. Tais catalizadores podem ser examinados sob duas óticas, uma positiva, facilitadora, e outra negativa, dificultadora. São eles: I - Fatores intrapessoais: compostos por características físicas, motivação, volição, autogestão e personalidade, com especial atenção para o autogerenciamento. II – Fatores ambientais: que podem ser macroscópicos, geográfico, demográfico, sociológico, e microscópicos, família, amigos, condições socioeconômicas, serviços na vizinhança, com destaque para a potencial influência que estes indivíduos podem causar no ambiente em que vivem. III – Oportunidades: ligadas diretamente ao sistema educacional no qual está inserido o estudante com AH/S, podem ser concretizadas por meio de enriquecimento curricular, agrupamento e aceleração (Gagné, 2004).

1.5.3 – Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks

Mönks propõe um modelo, que, simplificada, acrescenta ao modelo dos três anéis de Renzulli uma perspectiva desenvolvimental. Ele propõe que as raízes para o desenvolvimento da condição de sobredotação estão nas interações que o indivíduo estabelece com o meio. Assim, aos fatores relacionados à personalidade do indivíduo, aptidões excepcionais, motivação e criatividade, acrescentaram-se outros três de natureza sociocultural e psicossocial: família, a escola e os amigos/pares (Mönks, 1992, 2003). Tudo isso resultou na reformulação do modelo dos três anéis de Renzulli, dando ênfase ao plano sobre o qual os anéis são colocados, incorporando aos ambientes sociais mais significativos: família, escola e amigos.

FIGURA 1.4 – Modelo multifatorial de Sobredotação de Mönks



Fonte: Mönks e Katzok 2005, p.191 - Tradução do investigador.

A respeito dos anéis do modelo, o autor acrescenta que o elevado nível de aptidão pode estar associado a um alto Quociente de Inteligência, a criatividade pode ser expressa pelo prazer na resolução de problemas, pelo raciocínio produtivo, pela originalidade das soluções e pela flexibilidade do raciocínio. A motivação, por sua vez, engloba o envolvimento com a tarefa, ajuda no enfrentamento de riscos e incertezas, faz com que o indivíduo se sinta atraído por uma determinada tarefa, obtendo, assim, algum nível de prazer com um objetivo alcançado na elaboração planejamentos. Enfim, o potencial representado pela interseção dos anéis, só se manifesta, quando existe uma forte motivação e o meio é estimulante (Mönks, 2003).

1.5.4 – Diálogos entre as teorias da sobredotação

Do que se estudou até aqui, depreende-se que as teorias sobre a AH/S se situam entre as teorias Cognitivista, Humanista e Socioculturais ou se constituem por uma combinação de todos esses fatores. A perspectiva Behaviorista parece se distanciar das demais pela ênfase dada aos fatores de condicionamento e controle do comportamento humano. Nessa direção, uma teoria plausível para a Sobredotação, ponderando expoentes destas linhas,

deve fundamentar-se em três pilares: I - Considerar que o indivíduo significa na sua realidade e está atento ao processo de obtenção, armazenamento e processamento da informação, observando um percurso cognitivo para o conhecimento (Gagné, 2000). II – Nota-se que uma educação efetiva só ocorre quando ela considera o crescimento pessoal do estudante, visando à aprendizagem ‘pela pessoa inteira’, que transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora (Rogers, 2017) e III – O aprendizado se torna mais efetivo quando as condições e o meio estão imbuídos em encorajar o estudante em seus objetivos (Mönks, 2003; Renzulli, 2004)

Outro ponto em comum entre as teorias é o da visão pluralista da inteligência, desenvolvido por Gardner, e está presente nas diferentes concepções estudadas. Para Guilford (1975), as habilidades cognitivas inerentes à sobredotação integram o pensamento lógico-dedutivo, de tipo convergente e mais associado ao QI, e o pensamento criativo ou divergente. Essas mesmas vertentes podem ser verificadas na teoria de Renzulli (1986), quando se refere à superdotação acadêmica e à superdotação produtivo-criativa, sendo que, para Renzulli, deve-se incorporar a primeira vertente a dimensão da inteligência linguística. Na primeira, o objeto de estudo é reduzido à uniformidade, gerando padrões e conceituações formais homogeneizadas, semelhantes à instrução escolar tradicional e que, por este motivo, podem ser mais facilmente mensuradas por meio de testes padronizados. Na segunda, o objeto de estudo tende a ser desvendado de forma relacional ou, mesmo analiticamente, possibilitando o questionamento, ampliação ou sua refutação, a fim de criar espaço para resultados mais diversificados. Os autores, assim como outros, concordam que um alto QI não é garantidor de potencial criativo, mas, que, para este fim, se faz necessário certo nível de QI (Torrance, 1980).

Na Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli e Reis propõem uma mudança de paradigma no conceito de superdotação, saindo de uma visão absolutista e estática para outra relativa, circunstancial e dinâmica, o que se designou por “comportamento de sobredotação”. Pelo menos no que tange ao contraponto do estático e do dinâmico, tal proposição é, particularmente, perigosa segundo Gagné (2000), pois, elevado potencial e

desempenho devem mostrar estabilidade temporal, isto é, essas manifestações não ocorrem em um dia e no dia seguinte desaparecem.

1.6 – Características e identificação dos portadores de AH/S

1.6.1 – Características de um indivíduo com AH/S

Tanto as características quanto a identificação de estudantes com AH/S estão, diretamente, atreladas ao conceito de Sobredotação. Esse por sua vez, quase que de forma orgânica e recíproca, incorpora fatores à medida que novos atributos são observados e validados, considerando que, inicialmente, se restringiam às esferas intelectual e cognitiva. Aspectos como agnição, aprendizagem, ambientação social e afetiva, motivação, criatividade e domínio físico são inerentes a qualquer estudante, porém, a forma com que cada um ou cada grupo, com características semelhantes, dialoga com eles, ocorrerá de maneiras e intensidades diferentes.

Dada à multiplicidade de fatores, fazem-se necessários organizá-los em uma tabela capaz de abranger as diferentes perspectivas e, assim, facilitar o reconhecimento das características dos indivíduos AH|S. A referida tabela não tem a pretensão de reduzir as teorias, a ideia é facilitar o processo de análise do investigador e, posteriormente, ser usada pela comunidade acadêmica para a identificação de alunos com tais características.

A Tabela 1.2, a seguir, foi elaborada com base em alguns testes psicométricos, tais como: a Escala Coletiva de Nível Intelectual (E.C.N.I.), as Matrizes Progressivas coloridas de Raven, o Teste do Pensamento Criativo de Torrence e a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC) e as teoria desenvolvidas por Almeida e Oliveira (2000), Alencar e Fleith (2001), Gardner (1999), Guenther (2000, 2010, 2012), Guenther e Freeman (2000), Johnsen (2004), Pérez (2004), Renzulli (1990, 2002), Virgolim (2014), dentre outros.

Ao analisar essa tabela, deve-se atentar a duas questões. Primeiro, que não existe uma hierarquia ou necessidade de concomitância entre os aspectos gerais e as características enumeradas e, segundo, que os atributos estão estritamente ligados à idade do indivíduo, podendo se manifestar em alguma idade e em outra não, chegando até a serem

contraditórios, por exemplo: um estudante com dotação matemática tem dificuldades em aceitar o que não lhe parece lógico, enquanto outro com habilidade elevada para a arte não terá problema algum com a ausência deste elemento no objeto de estudo. Ou, ainda, uma criança, com predominância de habilidades linguísticas, pode se encantar com prolongadas leituras, retirando daí seus constructos, enquanto outra, com algum grau de dislexia, possa se sentir pouco confortável com o longo texto, mas, ser igualmente brilhante à primeira, retirando seus constructos das falas e observações de outros.

QUADRO 1.2 – Características de indivíduos com AH/S (Não concomitantes)

Aspecto geral da sobredotação	Características
Cognição	<p>Favoráveis: rápida captação de conceitos; capacidade de reter grandes volumes de informação; facilidade em estabelecer correlações, padronizações e julgamentos; facilidade em perceber e relacionar elementos de um problema; aptidão com conceitos abstratos; espírito investigativo; concentração prolongada; capacidade de fazer longas leituras; vocabulário rico e bem estruturado se comparado a seus pares; capacidade de experimentação e aplicação de conhecimentos assimilados; fácil significação da informação; capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já adquiridos; utilização e compreensão de diversas formas de texto.</p> <p>Desfavoráveis: Demonstra resistência à instrução de terceiros; dificuldade em aceitar o que não é lógico.</p>
Aprendizagem	<p>Favoráveis: normalmente rápida; facilidade de buscar informações; salto de etapas; tendência para a investigação e construção de conhecimento; busca acirrada pelo sentido; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua; fluência e precocidade verbal; leitura rápida e profunda; senso de autorregulação da aprendizagem.</p> <p>Desfavoráveis: descompasso com os pares, podendo gerar dificuldades no convívio; dificuldade em fazer escolhas.</p>
Comportamento	<p>Favoráveis: trabalho independente e autônomo; acentuada atividade; acentuada habilidade em uma área específica; busca de soluções</p>

	<p>próprias para um problema; gosto pelo desafio; tendência de procurar pares mais velhos; responsabilidade; persistência diante de dificuldades; capacidade de persuasão; boa orientação espacial, prévia avaliação de respostas; capacidade de organizar seu tempo livre precocemente; utilização de formas não verbais para se comunicar e flexibilidade na tomada de decisão.</p> <p>Desfavoráveis: desgosto com a rotina; inclinação ao perfeccionismo; frequente resistência e “desobediência”; a regras e autoridades; recusa apoio de pares ou terceiros; pode parecer teimoso e inflexível, em contraponto à perseverança; sente-se, fortemente, frustrado diante da inatividade ou insucesso.</p>
Fatores psicossociais e socioculturais	<p>Consciência de si mesmo; autoconfiança; senso de humor; espírito de liderança; alto poder de persuasão; criticidade; sensibilidade interpessoal; maturidade diante dos pares; pensamento moral em idade precoce; sociabilidade expressiva, atitude cooperativa,</p> <p>Desfavoráveis: pouca resistência à frustração; excesso de autocrítica; exigência demasiada de si mesmo; criticidade a respostas mal elaboradas pelos pares podendo gerar antipatia.</p>
Motivação	<p>Favoráveis: motivação intrínseca; curiosidade nata por diversos temas ou projetos, independente de reforços externos; necessidade obsessiva de ocupação mental; leitura de biografias; interesse por temas complexos; alto envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; forte atração por um tema específico; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais precoces; colecionismo; excentricidade de interesses.</p> <p>Desfavoráveis: podem provocar inveja nos pares e com isso serem rejeitados.</p>
Criatividade	<p>Favoráveis: pensamentos transcendentais e pouco convencionais; imaginação e fantasia especulativa; capacidade de percepção do todo e de pormenores em uma situação; diversidade de soluções para um problema; independência de pensamento; obtém prazer com o próprio trabalho, coragem para assumir ideias criativas; atenção à novidade e a lacunas no conhecimento; questionamento de normas e suposições; pensamento por analogias.</p>

	Desfavoráveis: podem causar inibição dos pares e provocarem sua exclusão do grupo, serem mal interpretados ou não aceitos pela ordem estabelecida.
Domínio físico	<p>Favoráveis: precocidade motora; habilidades psicomotoras excepcionais, agilidade de movimentos, aprendizagem e fácil incorporação de habilidades manuais e/ou físicas; rapidez para tomada de decisão que envolva o corpo; fácil rastreamento de um objeto em movimento; clara expressividade com movimentos e gestos.</p> <p>Desfavorável: desconsiderar os danos físicos decorrentes das atividades, stress físico e emocional decorrentes da obstinação por perfeição.</p>

Fonte: Organização do investigador a partir de pensamentos de Gardner, Guenther, Perez, Renzulli, dentre outros e de testes psicométricos

Vale ressaltar que nem todas estas características são próprias daqueles considerados sobredotados e que elas, também, sofrem forte influência do ambiente no qual se vive (Perez, 2004; Renzulli, 2004). No aspecto comportamento e ambientação socioafetiva, é possível notar uma concentração de características inibidoras, o que poderia, erroneamente, levar a uma associação da condição de sobredotação a um mau ajustamento psicossocial. É fato que existem estudantes que comungam simultaneamente de habilidades diferenciadas, possuindo algum desajuste socioemocional, constatação, particularmente, relevante, quando o ambiente educativo é divergente ou pouco acolhedor às suas necessidades e anseios. Fleith (2007) e Alencar (2003) apontam que a diferença entre o ritmo de aprendizagem e o nível de aprofundamento em determinado tema, constituem-se nos principais obstáculos entre estes estudantes e escola, tornando-a monótona e cansativa, o que, por sua vez, abre espaço para manifestações de desinteresse e indisciplina. No entanto, a maior parte das evidências investigativas demonstra boa adaptação social desses indivíduos (Reis e Renzulli, 2004), haja vista a preponderância de características facilitadoras sobre as inibidoras.

1.6.2 – A identificação da condição de sobredotação

Identificar um estudante com AH/S é uma tarefa complexa, tendo em vista à multiplicidade de inteligências e aptidões presentes em qualquer grupo de estudantes. Alencar & Fleith (2001) e Renzulli (2016) atentam para que a identificação deva ter estreito diálogo com o programa de atendimento destinado a determinada demanda, sob pena de insucesso dos serviços e frustração do estudante. Os testes psicométricos ainda constituem a maneira usual de se iniciar a identificação, conferindo-se o título de sobredotado a um indivíduo cujo Quociente de Inteligência (QI) está acima de 130. Antipoff (1992) considerava esta condição entre 140 e 160, e acima de 160, estariam os gênios. A existência de uma linha de corte e a exclusividade de uso de testes, no processo de identificação, é motivo de inúmeros questionamentos e objeções pelos estudiosos do tema (Freith, 2013, Ourofino e Freith, 2011, Almeida et al., 2009; Kaufman & Sternberg, 2008 e Renzulli, 2004). Por mais aperfeiçoados e adaptados, ao longo de 100 anos, esses instrumentos não se mostraram totalmente eficazes. Guenther e Freeman (2000) afirmam que altos escores em testes ou notas altas na escola, não são indicadores confiáveis de sucesso ou produção significativa na vida adulta, excetuando-se casos de carreiras acadêmicas. Embora o uso de testes receba críticas, como instrumento único capaz de mensurar a sobredotação, não se pode negar que são um importante auxílio na identificação, principalmente, quando falamos de grandes populações ou como ferramenta de pesquisas de diferentes vieses.

Javier Tourón (2016)¹³ afirma que, durante o processo de identificação de crianças com AH/S, precisa-se, inicialmente, romper com a ideia de que determinada medida é o divisor de águas entre aqueles que são sobredotados ou não. O autor utiliza da comparação com exames clínicos, em medicina, para demonstrar a necessidade de diagnósticos complementares em uma identificação correta: um médico pode nos dar um diagnóstico diante de uma simples anamnese, mas, na maioria das vezes, irá recorrer a um processo analítico, exames e pesquisas, a fim de garantir maior assertividade. Analogamente, há características e tipos de sobredotação que podem ser identificadas de forma direta, como,

¹³Javier Tourón. *El sistema educativo y las Altas Capacidade* – Entrevista. Disponível em <https://youtu.be/WbsaqVKpf8U>, publicado a 20/12/2016.

é o caso da habilidade cinestésico corporal - um treinador experiente, por meio de alguns exercícios com bolas, e a observação são vetores determinantes de um potencial bom jogador. Já, para selecionar alunos que irão compor um programa de matemática avançada, por exemplo, se faz necessário mensurar seu desempenho em diversos momentos, avaliar sua capacidade de raciocínio lógico, espacial e abstrato, a fim de certificar seu perfil e sua participação no programa, sob pena de frustração do estudante ou insucesso do programa. Assim, não alongando em outros exemplos, pode-se deduzir que alguns talentos requerem múltiplas abordagens para serem identificados, enquanto, outros são apreensíveis diretamente.

Segundo Gagné (2004), medir talento é um empreendimento explícito, pois, corresponde, diretamente, ao excelente desempenho no uso das habilidades específicas de qualquer área ocupacional. De fato, durante a fase de desenvolvimento de qualquer talento, seja acadêmico, artístico, tecnológico ou cinestésico, o indivíduo já foi submetido a muitas avaliações normativas, todavia, para fins educacionais, essa proposição de Gagné se mostra tardia, já, que se encontra associada à vida profissional do indivíduo, e, no presente trabalho, há o objetivo de identificar habilidades superiores durante os ensinamentos fundamental e médio, período, no qual os programas de atendimentos a estudantes com AH/S podem ser mais eficazes.

A fim de avaliar o panorama acerca dos tipos de testes mais utilizados hoje, fez-se uma pesquisa sobre a utilização de testes de inteligência, em estudos acadêmicos, publicados na Língua Portuguesa, disponíveis na web, no período de janeiro/2018 a abril/2019, com os dizeres “Testes de inteligência em Portugal” ou “Testes de inteligência no Brasil” - Tabela 2.3. Os resultados apontam a exclusividade de uso dos testes de Raven e WISC III - 50% Raven, 33% WISC III e 17% ambos, com uma importante particularidade: as pesquisas que utilizaram o Raven estavam associadas a níveis de inteligência geral, enquanto, as que utilizaram o WISC III estavam relacionadas às pesquisas sobre sobredotação. Ambos, também, são citados nos trabalhos de Renzulli, Reis e Smith (1981), como indicativos de testes para iniciar um processo de identificação de estudantes com AH/S.

QUADRO 1.3 - Pesquisas que utilizaram testes de inteligência no Brasil e Portugal - Janeiro/2018 a abril/2019¹⁴

Referência APA	País(es)	Teste
Pessoa e Costa, I., Antunes, R., Soares, A., & Afonso, S. (2018). Wisc-III – Análise e comparação entre crianças portuguesas e angolanas.	PT/AN	WISC III
Macedo, A. C. C. (2018). Relação entre inteligência e criatividade: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico português..	PT	Raven
Mendonça, I. D., Rodrigues, o. M. P. R., & Capellini, v. L. M. F. (2018). Wisc-iii: instrument for confirmation of giftedness. Psicologia: ciência e profissão, 38(1), 50-62.	BR	Raven e WISC III
Ribeiro, D. O., & de Freitas, p. M. (2018). Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 06 e 11 anos. Psicologia em Pesquisa, 12(1).	BR	Raven
Maia, T. J. T., & de Lima, R. C. (2018). A relação entre inteligência e criatividade em crianças escolares de sete lagoas-M/G. Revista brasileira de ciências da vida, 6(2).	BR	Raven
Pereira, N. F. C. (2018). Perfis neuropsicolinguísticos de crianças com perturbações da leitura: um estudo com <i>eye tracking</i> .	PT	WISC III

A aplicação e análise de testes no Brasil é tarefa exclusiva dos profissionais da Psicologia e seu aprofundamento não se faz necessário para a presente tese. Àqueles que se interessarem pelo tema, sugere-se um estudo feito por Noronha e Vendramini (2003), acerca de 21 testes de inteligência traduzidos e adaptados para a língua portuguesa ou ainda o *Mental Measurements Yearbook* (Urbina, 2014), que em sua 19ª edição, visa atualizar e avaliar testes psicológicos na língua inglesa desde 1938, apresentando uma extensa lista e a descrição de cada um.

Para o presente trabalho, limita-se à breve descrição dos testes WISC e das Matrizes Progressivas de Raven, considerando-se sua maior utilização, além da Escala Coletiva de nível Intelectual, devido à sua capacidade de aplicação em escala.

A Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC), que está na sua quinta edição, é destinada à faixa etária de 06 a 16 anos, teve sua validade e precisão confirmadas por

¹⁴ Dentre as 196 fontes analisadas, vale registrar que oito delas utilizaram o teste MSCEIT, como aferimento de Inteligência Emocional.

diversos autores, incluindo o próprio Wechsler (1991). O WISC III é constituído por 13 subtestes, aplicados individualmente, agrupados nos componentes verbais e de realização que, de forma compósita, irão resultar em um quociente de inteligência. Há adaptações do WISC III, tanto para Portugal quanto para o Brasil, principalmente, nos subtestes que compõem o componente verbal.

Matrizes Progressivas de Raven: desenvolvido por John Carlyle Raven, na Universidade de Dumfries, Escócia. Sistematizado em 1938, hoje, conta com a versão da ‘Escala Geral’, mais usual no Brasil, constituída de 60 problemas de natureza não verbal, podendo ser aplicados coletivamente, divididos em cinco subtestes, com 12 itens cada, e a versão das ‘Matrizes Coloridas’ ou ‘Escala Especial’, indicado para crianças de 05 a 11 anos, é constituído por apenas três subtestes não verbais. Alguns itens da primeira versão podem ser encontrados, de forma aleatória, em diversos concursos. Consistem em um desenho ou matriz que falta uma parte e abaixo deste são apresentadas seis alternativas, uma das quais completa a matriz corretamente.

Escala Coletiva de Nível Intelectual (E.C.N.I.): Teste coletivo para crianças de 06 a 14 anos, medindo inteligência, composto por quatro cadernos, sendo que os três últimos englobam itens verbais e não verbais, e a combinação destes é aplicada conforme a escolaridade dos alunos. Fornece pontuações para um QI verbal, não verbal e geral. Permite grandes escalas de aplicação, como, por exemplo, na França, em 1965, foi aplicado em 120.000 crianças.

Para mensurar a criatividade, mesmo parecendo pouco produtor, uma medida para este aspecto humano tão diversificado, existem testes exclusivos, dos quais se destaca o Teste de Pensamento Criativo de Torrance, “semelhante aos originalmente propostos por J. P. Guilford (1958), baseado no pensamento divergente - fluência, elaboração, originalidade e flexibilidade.” (Sternberg, 2018 p.159)

Como já afirmaram Guenther (2000) e Renzulli (2004), os resultados dos testes psicométricos tendem a reproduzir os resultados acadêmicos encontrados no sistema de avaliação tradicional das escolas, considerando a linha de raciocínio analítico exigida em ambos. Guenther (2000) e Oliveira (2007) chamam a atenção para o problema do ‘efeito de teto’ nos testes psicométricos ao serem aplicados em alunos sobredotados, pois, muitos

acertam tudo, ou quase tudo, tornando os parâmetros pouco adequados a este público. Considerando estas premissas, a aplicação de testes em pouco beneficia um diagnóstico capaz de subsidiar um planejamento individual de aprendizado, alvo de um atendimento adequado para os sobredotados, mas, pode, sim, ratificar resultados acadêmicos, balizar quantitativos para os programas de atendimentos e fornecer dados para políticas educacionais de maiores proporções.

Gauvrit (2015) confirma que o uso de testes, particularmente o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), com o fator 130 como linha inferior, permanece frequente na prática de identificação de crianças intelectualmente precoces, no entanto, variações importantes são encontradas. Desde tomadas de referências diferentes, Terman (1925) define como "dotado" uma criança cujo QI excede 99 - o que equivaleria a um QI de 135 na escala moderna, até fórmulas díspares. Sem contar as circunstâncias de aplicação dos testes, suas adaptações linguísticas e culturais ao universo do avaliado, fatores que podem impactar os resultados. David Salas Gil (2017), ao analisar a conduta de estudantes durante a realização de testes de inteligência¹⁵, alerta para a imprecisão do uso de testes, pois, fatores não-cognitivos podem influenciar o resultado. Ao se submeter a um dos testes da Escala de Inteligência de Wechsler, uma criança assinalou – fazendo círculos - uma quantidade mínima de respostas esperadas dentre seus pares, no tempo estipulado de dois minutos, fato que a levaria a ser classificada com ‘baixa velocidade de processamento da informação’, porém, um observador atento verifica que o modo com o qual a criança segura o lápis, passando pelo meio dos dedos médio e anular, dificulta a confecção de círculos. Assim, a quantidade de marcações, neste caso, pouco nos diz sobre sua capacidade de processamento de informação. De onde se pode inferir que a concentração, a postura, o interesse durante a aplicação do teste devem ser objeto de atenção do aplicador, uma vez, que constituem variáveis a serem consideradas na análise de um resultado.

Oliveira (2007) apud Sternberg (2015) reforça que “O critério da excelência nos coloca perante a controversa questão acerca do nível a partir do qual se considera a existência da

¹⁵ Vídeo da PsyTools. Publicado em 01/12/2017. Recuperado de <https://youtu.be/j9zh07KgT6E>.

sobredotação. No entanto, seja qual for o contexto, a excelência deverá sempre aliar-se à raridade.” (p.25). Para além dos testes de inteligência e criatividade, são inúmeros os instrumentos que irão compor um rigoroso processo de identificação. Entrevistas com o estudante e informações sobre seu estilo de aprendizagem, de seu comportamento, de interesses e de habilidades irão compor um panorama com maior grau de assertividade para o tipo de inteligência (Santos e Fleith, 2015; Ourofino, 2009).

Renzulli (2004, 2014) propõe que não só o comportamento de superdotação deva ser identificado, mas, também, aqueles indivíduos que são potencialmente talentosos. Para tanto, necessitamos estar atentos àqueles estudantes que, mesmo não demonstrando níveis diferenciados nas avaliações, apresentam bom potencial de desenvolvimento e poderão usufruir tão bem, ou melhor, que os já identificados com sobredotação, dos serviços oferecidos pelos programas de atendimento.

... os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivos, também, são capazes de produzir bons produtos. Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade.

(Renzulli, 2014, p.90)

Diante dessa premissa e da pluralidade das habilidades humanas, Renzulli propõe o Modelo das Portas Giratórias, a fim de garantir uma identificação mais adequada dos alunos potencialmente produtivo/criativos e programas mais adequados às suas necessidades individuais.

1.6.3 – O Modelo de Identificação das Portas Giratórias

Durante a concepção inicial deste modelo, seu idealizador Joseph Renzulli era então responsável pelo *Teaching the Talent Program*, na Universidade de Connecticut, e sua intenção era a de promover o aprendizado por meio da individualização dos processos de aprendizagem, a fim de aumentar a motivação, e, com isso, aprofundar o conhecimento dos estudantes, oferecendo lhes conteúdos que não podem ser encontrados em instruções regulares em sala de aula, o que denominou ‘enriquecimento escolar’. Para tanto, Renzulli

concentrou-se sobretudo nos ritmos e estilos individuais de aprendizagem e no acesso a ela, baseando-se em pesquisas e observações. (Greiten, 2016; Renzulli, Reis e Smith, 1981).

O Modelo de identificação da condição de sobredotação, proposto por Renzulli, inclui um diagnóstico multifacetado, ambiente adequado e equipe, especialmente, constituída para este fim. O trabalho inicia-se pela elaboração de um *talent poll* que pressupõe seis etapas: I - Indicação por meio de testes; II - Indicação dos professores; III - Caminhos alternativos, indicações feitas pelos pais, colegas ou do próprio aluno; IV - Indicações especiais, alunos que tenham se destacado em anos anteriores e não no da atual avaliação, pela dificuldade de aceitação do pensamento divergente no seu ambiente escolar ou, ainda, pela falta de identificação do aluno com a escola; V - Indicação por meio da informação da ação, estudantes que demonstraram alto nível de motivação e envolvimento com as tarefas desenvolvidas em sala de aula, e VI - Notificação e orientação aos pais, após a formação de pool de talentos, os pais são comunicados e convidados a participar do processo. (Renzulli, 2000, 2004; Virgolim, 2014).

A flexibilidade e dinamismo, deste modelo, permitem não só incluir as mais diversas manifestações de inteligências e talentos, saindo dos 1 a 3% identificados por meio dos testes psicométricos, para 15 a 30% da população (Renzulli, 2004), mas, também, possibilitam o resgate, por meio das 'indicações especiais' de estudantes com potenciais elevados que, por motivos diversos, não se manifestaram nos momentos de avaliação.

O modelo de Renzulli amplia os testes psicométricos na assertividade de identificação de estudantes com AH/S. Todavia, a necessidade de recursos para sua implementação sobe à mesma proporção. A presença de um coordenador da área de superdotação, na escola, o atendimento individualizado a estudantes e pais, a formação de uma equipe de professores imbuídos de conhecimentos para prestarem atendimento adequado, a necessidade de ambientes diversos propícios à pesquisa são alguns dos recursos vitais para o sucesso deste modelo.

1.7 – O SEM e o Modelo Triádico de Enriquecimento

The Schoolwide Enrichment Model, SEM, é um sistema implementado, em escolas, interessadas em realizar um atendimento diferenciado aos estudantes com altas habilidades, como uma abordagem de enriquecimento para a formação de um pool de talentos - 10 a 15%, além dos 5% superiores e que visa desenvolver os pontos fortes e talentos deste grupo, permitindo que aprofundem ou acelerem seu aprendizado, respeitem seus interesses, ritmos e estilos (Virgolin, 2007; Renzulli, 2011; Greiten, 2016).

Ao estruturá-lo, seus idealizadores – Joseph S. Renzulli e Sally Reis (2010) - basearam-se, além de suas pesquisas, nas teorias de John Dewey, Albert Bandura, Howard Gardner, Maria Montessori, Philip Phenix, Robert Sternberg, E. Paul Torrance, Alfred North Whitehead, dentre outros, das quais originaram os quatro princípios fundamentais do SEM: I – unicidade do estudante, de forma que a aprendizagem deve considerar as diferentes capacidades, interesses e estilos de aprendizagem; II – o ‘fazer’, proporciona uma aprendizagem mais efetiva, protagonizando o papel do estudante; III – aproximar o conteúdo e os métodos de aprendizagem do contexto e de problemas reais do educando, conferindo maior significado e prazer ao aprendizado; IV - conciliar o aprendizado com a investigação, a fim de aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa. Enfim, o SEM está centrado no engajamento, no prazer e na produtividade criativa, o que pressupõe uma postura autônoma dos educandos.

O SEM tem o objetivo duplo de desenvolver a superdotação acadêmica e a produtividade criativa, embora, não ocorram de formas totalmente isoladas. Renzulli (2014) afirma que a compactação curricular, a aceleração e a instrução diferenciada são formas de promover e desenvolver os potenciais acadêmicos, enquanto o uso e aplicação de informações de habilidades do pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para problemas reais, promovendo a superdotação produtivo-criativa.

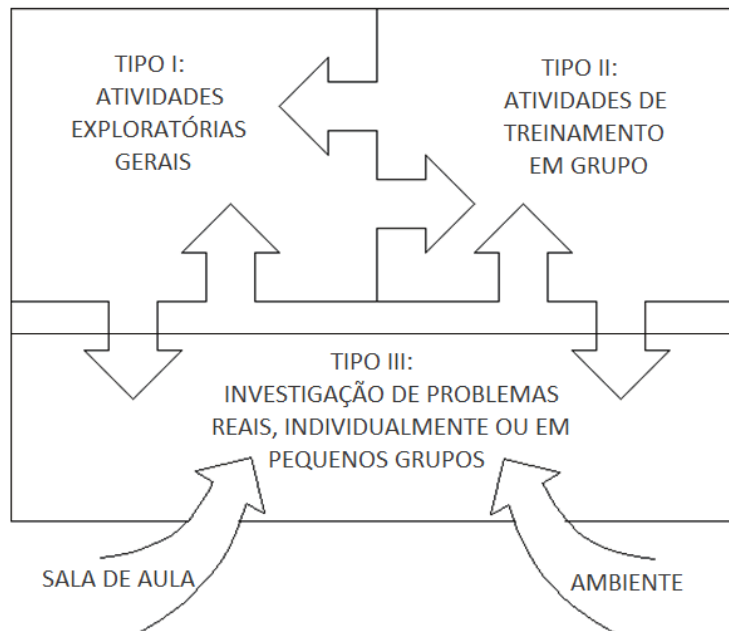
Após a identificação, (Seção 2.6.3), que inclui testes, indicação pelos professores, pais ou pares, resultados acadêmicos, a autonegação, alto desempenho em uma área específica, alto potencial criativo e comprometimento com a tarefa, o SEM pressupõe outros três

estágios (Renzulli, 2010, 2014): primeiro, a construção do chamado ‘Portifólio Total do Talento’ para cada estudante, que reúne seus interesses e estilos de aprendizagem, a fim de dar foco e incentivá-los ao desenvolvimento. Segundo, a ‘modificação e diferenciação curricular’, evitando que os estudantes, acima da média, dissipem tempo com temas já dominados, podendo se dedicar a atividades mais desafiadoras, propostas em seu portfólio. Terceiro, o ‘*continuum* atendimento especial’ com o objetivo de oferecer uma série de serviços individualizados, que não foram supridos pelos dois primeiros, como o aconselhamento individual, por professores ou membros da comunidade, e a aceleração de séries.¹⁶ Este terceiro estágio foi organizado pelos autores no Modelo Triádico de Enriquecimento.

O Modelo Triádico de Enriquecimento é considerado por seus autores, como a base curricular do SEM (Renzulli & Reis, 1977; Renzulli, 2004, 2010, 2014). Foi, originalmente, elaborado para um programa de atendimento a sobredotados, que incentivasse a produtividade criativa, expondo-os a vários temas com foco no aprofundamento de conteúdos avançados, usando três tipos de enriquecimento que interagem entre si (Figura 1.5): I – as Atividades Exploratórias Gerais são oferecidas ao pool de talentos e consistem em situações problemas, que extrapolam o currículo regular, visam instigar a curiosidade e a motivação pessoal, a fim de avançar o estudante para os outros dois tipos de enriquecimento. II – As Atividades de Treinamento em Grupo tem como foco a geração de soluções para problemas reais, normalmente, levantados nas atividades do tipo I, incluem o desenvolvimento de pensamento criativo, habilidades de pesquisa e de comunicação escrita, oral e visual. III – Investigação de Problemas Reais, que podem ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, representam a síntese e aplicação de um aprendizado.

¹⁶ Maior detalhamento destes estágios pode ser lido no artigo: Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.

FIGURA 1. 5 - Tríade de enriquecimento



Fonte: *Systems & Models for Developing Programs for the Gifted & Talented* (Renzulli, 1986, p.327) - Tradução do investigador

Virgolim (2014) afirma que o encorajamento construído nos tipos I e II de enriquecimento culmina em um produto criativo no tipo III e sugere que este percurso cria condições e circunstâncias que estimulem a interação dos três anéis propostos por Renzulli, como condição para a sobredotação - habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Aspectos como a oportunidade de aplicar interesses e conhecimentos pessoais em prol de um objetivo, a aquisição de conhecimento avançado sobre o tema e o desenvolvimento de habilidades, como, planejamento, autoconfiança, utilização de recursos, tomada de decisão e autoavaliação podem ser acrescidos aos benefícios desse tipo de enriquecimento.

A adaptabilidade do SEM às estruturas tradicionais escolares constitui seu grande trunfo, além de incentivar os estudantes tornarem-se parceiros responsáveis pela sua própria instrução, capazes de desenvolver a paixão e o prazer pela aprendizagem Renzulli (2014). Podem-se acrescentar, a estes aspectos, a capacidade do programa em elevar o nível de aprendizagem, não só dos sobredotados, que são subdesafiados, nas escolas tradicionais,

como, também, o de oferecer importantes caminhos de aprendizagem adicionais para estudantes potencialmente criativos. O sucesso de sua implementação, também, é compartilhado por Sabatella e Cupertino (2007) e Santos, Oliveira e Piovesan (2017).

1.8 – Políticas educacionais para os sobredotados

1.8.1 – Histórico na legislação brasileira sobre o atendimento aos sobredotados

O atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem, no Brasil, ganhou, nas duas últimas décadas, proporções de programas e leis nacionais, inúmeros projetos de abrangência estadual, municipal ou privada. Ocupa grande espaço nos treinamentos e atualizações dos professores, conta pressão jurídica e aparato legal, que impelem ao atendimento diferenciado a esses estudantes. O mesmo não pode ser dito em relação ao atendimento dos estudantes com AH/S que, apesar da existência de legislação específica, pouco, ou quase nada se vê nesta direção nas escolas brasileiras, públicas ou privadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB EN) – Lei 4024 / dezembro de 1961, em seus artigos 88 e 89, previa educação aos “excepcionais”, termo que, implicitamente, incluía os portadores de AH/S. Sua substituta, Lei 5692, já, também, sem vigência, traz à tona a especificidade do tema, quando determina no parágrafo 9º que: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). O período de 1972 a 1996 é marcado por pareceres dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, detalhando a Lei 5692 e por mudanças organizacionais no Ministério da Educação Brasileiro, que já contam com a participação de especialistas em educação especial, particularmente, para os portadores de AH/S.¹⁷

¹⁷ Uma descrição minuciosa da legislação deste período pode ser encontrada no artigo: Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2009). *Caxambu: 32ª reunião anual da ANPED*.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, da qual o Brasil foi um de seus signatários, não só ratifica a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, como estabelece a seus acordantes diretrizes para uma educação inclusiva, do qual se destaca o seguinte trecho:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

(Salamanca, 1994, p.6)

A Declaração de Salamanca orienta que os programas educativos devem ser planejados de modo a atender às diferentes características, interesses, capacidades e necessidades de cada criança, sugere, também, aos países que não possuem serviços especiais, concentrem seus esforços na “... creación de escuelas integradoras y de servicios especializados - sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos...” . (Salamanca, 1994, p.13)

O texto de Salamanca já produz efeitos na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Brasileira, Lei 9394, que em seus artigos 58 a 60, trata, especificamente, da Educação Especial. No artigo 24, inciso V, alínea c, está prevista a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado” (Brasil, 1996) e, no art. 59, inciso II, consta a “aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996).

A Lei 10.172, de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação que, em seu Capítulo 8, estabelece diretrizes e metas para a educação especial para os próximos dez anos, dentre elas a meta nº 26: “implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos estudantes com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (Brasil, 2001).

Em 2005, um importante passo é dado na direção de um atendimento específico a estudantes com AH/S, a SEESP - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO e o FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, implantam os NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, nas

capitais dos estados brasileiros, com o objetivo de atender a este público, além de serem referência na formação de professores e na orientação às famílias. Nestes quase 15 anos, muitos floresceram, casos do Paraná, Pará, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, este último até se subdividiu em outros núcleos, enquanto outros estagnaram ou nem chegaram a existir, como é o caso de Minas Gerais.

Em 17 de setembro 2008, dá-se a edição do Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008a), que, também, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Ainda, neste ano, a convite do Ministério da Educação do Brasil, um grupo de especialistas elabora o Documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). Esse texto tornou-se referência para todos os sistemas de ensino, detalhando a legislação vigente e ratificando que, da Educação Infantil ao Ensino Superior, estudantes com AH/S devem receber Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais ou em outros espaços, sem quaisquer cobranças financeiras por esse atendimento, assim, como, também, podem ser acelerados, mediante avaliação da escola, quando apresentarem maturidade emocional e social para tanto. Por fim, a Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com AH/S. Segundo Perez (2016) este emaranhado de leis traz obscuridade às práticas pedagógicas de fato.

O papel legal mais recente (Lei 13234/15) acrescenta “a identificação” ao “atendimento”, mas fica difícil entender de quê, como e por quem. Além de não trazer grandes novidades, fora as que já estavam garantidas na antiga LDB – que já assegurava o Atendimento educacional especial aos estudantes com AH/SD em 1996.

(Perez e Freitas, 2016, p.20)

Não se pode queixar, em termos de legislação, no Brasil, ao que se refere a um atendimento diferenciado a estudantes com AH/S, todavia, não se pode afirmar o mesmo quanto ao efetivo cumprimento destas leis e regulamentações. Apesar de ser uma constatação atual, infelizmente, esta lacuna pode ser verificada há muito. Na década de 1940, o grande educador brasileiro Anísio Teixeira, escrevera: “... quem percorrer a legislação do país a respeito da educação tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou.” (Teixeira, 2009, p.105)

1.8.2 – Legislação e iniciativas em Portugal e EUA

Com vistas a estabelecer um breve comparativo entre as legislações pertinentes ao campo de estudo, nesta seção, alguns aspectos da legislação portuguesa e a americana serão abordados.¹⁸

Em Portugal, a Lei nº 49/2005 - Lei de Bases do Sistema Educativo, prevê em seu artigo 20º que: “A educação especial visa a recuperação e a integração sócio educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Portugal, 2005, p.8). Não cita, ao longo de sua redação, o termo ‘sobredotação’. O Presidente da ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, Sr. Alberto Rocha, em Audiência Pública, em 26 de abril de 2016, chama a atenção para essa ausência e reivindica a criação de legislação específica sobre a educação de sobredotados em Portugal.

Pelo exposto, consideramos que o presente enquadramento educacional não se coaduna com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Constituição da República Portuguesa, a Declaração de Salamanca e a Carta dos direitos Fundamentais da União Europeia, uma vez que esquece as crianças e jovens que evidenciam características de precocidade, sobredotação ou talentos específicos, revogando completamente a inclusão destes alunos, tão merecedores de uma educação adequada ao desenvolvimento das suas potencialidades como as crianças com dificuldades de aprendizagem.

(Portugal, 2016, p.3)

Assim, como a legislação brasileira, a portuguesa, também, prevê a aceleração escolar, no ensino básico, para aqueles estudantes que apresentam capacidade de aprendizagem excecional, adequado grau de maturidade, e tenham desenvolvido as capacidades previstas para o ciclo que frequentam. Contudo, a implementação na prática desta medida é quase inexistente, ou quando aplicada, é feita de forma precária e inconsistente (Portugal, 2014, 2016).

Nos EUA, há mais de cem anos, são desenvolvidos programas oficiais para superdotados. Nos primeiros anos do século XX, surgiram escolas especiais e classes para estudantes superdotados em todo o país – a primeira delas em Worcester, Massachusetts, em 1901. Até 1920, a maioria dos grandes sistemas de ensino passou a oferecer programas para estudantes superdotados.

¹⁸ Legislação e normas do Canadá, Argentina, Peru, Chile, Alemanha, Espanha, Finlândia e França podem ser apreciados em um estudo feito em 2010, por Aparecida Andrés, a pedido do Ministério da Educação do Brasil.

Pelo menos 15 estados americanos contam com escolas secundárias para estudantes avançados em matemática e ciências ou em artes e humanidades, com diferentes requisitos para ingresso, horário integral ou oferecendo residência para seus estudantes, sendo que muitas delas se localizam em campi universitários. Os departamentos estaduais de educação disponibilizam informação sobre o assunto e na maioria dos casos, são o repositório de dados, leis e políticas educacionais. Há também organizações e entidades estaduais trabalhando em convênio com as escolas em ações estaduais específicas e em formação.

(Andrés, 2010, p.37)

A NAGC, National Association for Gifted Children, nos EUA, investe recursos para treinar professores, encorajar os pais, orientar os administradores e responsáveis políticos sobre formas de desenvolver e apoiar essas crianças, isto, desde os anos 1960. Também, possui vasta bibliografia sobre o tema e estima que 5 a 7% dos estudantes são capazes de alto desempenho e necessitam de serviços ou atividades que não são providas normalmente pela escola.

Além do NAGC, há outras iniciativas norte americanas, que colocam o país à frente de atendimento especializado. Andrés (2010) destaca o grande investimento na área, que mescla recursos públicos, de fundações e privados, promovendo intenso apoio à pesquisa, a estudos longitudinais, ao registro de dados, à existência de jornais e revistas especializados e a projetos de grandes proporções, como, o caso da cidade de Nova York, que já atingiu, em 2018, a meta de 100% em um programa de identificação de estudantes com AH/S em seus alunos até a *high school*. Aproximadamente 3,5 milhões de dólares foram destinados pelo Governo Federal dos EUA, dados de 2015, sob forma de lei, Javits Act, para financiar pesquisas em educação, que visassem desenvolver, nas escolas de ensino fundamental e médio, a capacidade de atender às necessidades de alunos talentosos (Stephens, 2018).

Nestas pequenas amostras, sobre legislação e práticas em Portugal e EUA, pode-se verificar que o atendimento aos sobredotados, nas escolas americanas, conta com uma regularidade e maturidade bem distantes das realidades portuguesa e brasileira, ainda que estes possuam legislação em prol deste atendimento.

Capítulo 2

Liderança educacional

2.1 – Liderança e líder educacional

O tema “liderança educacional” constitui um dos pilares da presente tese, uma vez que lidar com o público AH/S, requer um conceito avançado do que seria o papel da educação frente às mudanças ocorridas nos aspectos subjetivos, nos psicossociais e nos tecnológicos das novas sociedades pós-industriais.

É a gestão que estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, coerência e coesão à ação educacional, a partir de um ideal de educação coerente com a sociedade, na qual esta ação será desenvolvida. Fato que confere à prática educativa um meio e não um fim em si mesmo. Assim, gestão e aprendizagem estão interligadas, pois, a primeira estabelece o norte e os propósitos, frente às demandas da sociedade, e a segunda tem o papel de aprimorar as ações e processos voltados para a garantir a formação dos estudantes Lück (2012). A autora engloba à Liderança Educacional os papéis do Diretor, do adjunto, ou do assistente, do supervisor pedagógico ou do orientador, cujas funções se misturam nas escolas brasileiras e todos esses cargos podem receber designações como Coordenador Geral ou Gestor Educacional. A iniciativa privada possui total liberdade na utilização desses termos e a melhor forma para delinear cada um, é recorrer às atribuições descritas nos documentos regimentais ou, na sua ausência, conhecer in loco a dinâmica interna de cada instituição de ensino.

Do administrador escolar tradicional, espera-se atitudes unidirecionais em dimensões limitadas, ora se tratando de questões financeiras, ora da aprendizagem, ora da formação de professores ou da infraestrutura, enfim, nos diversos fazeres educacionais, mas de forma pontual e segregada Lück (2013). Gracindo (2012, 2016) aponta que é complexo segregar os fazeres, pois, à utilização das ferramentas gerenciais - estratégia, princípios, infraestrutura, recursos humanos, administração financeira, cumprimento das exigências legais - devem se juntar a competência técnica e a pedagógica, a fim de garantir a aprendizagem.

Perillo (2008), conferindo um caráter antropológico ao tema, afirma que a sociedade é caracterizada por múltiplos significados de liderança, o que se justifica, pois, são adjacentes

às culturas e épocas, nas quais são estabelecidas. O autor propõe ainda que a liderança, particularmente, a educacional, pode ser conceituada como um processo de formação social e parte do pressuposto desta ser uma prática ilimitada.

Predomina entre os teóricos, sobre liderança educacional, um acordo tácito em se utilizar o termo ‘Diretor escolar’ para designar, tanto nas leis, nos estatutos ou nos regimentos quanto no consenso da comunidade escolar, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino (Lück, 2013; Paro, 2010, 2012). Ainda que os termos ‘Gestor educacional’ e ‘Líder educacional’ tenham ocupado o panorama acadêmico e a literatura sobre o tema, no Brasil, muito mais pelo modismo dos anos 2000, que insistia em distinguir, nas empresas, os papéis da liderança, da gestão e da administração.

Vale ressaltar que, nas instituições de ensino privadas, o papel de diretor pode estar subordinado ao proprietário da escola, ou a uma rede de ensino, ou ainda às entidades mantenedoras, como é o caso das escolas confessionais. Em muitas escolas da educação básica, de menor porte¹⁹, a função de diretor também está associada ao proprietário, o que lhe confere poder absoluto na condução dos processos, resguardado, obviamente, pela legislação vigente e demandas de mercado. A estratificação do primeiro escalão de uma escola, em cargos, tais como: Direção Geral, Diretor Pedagógico, Diretor Financeiro, Gestor Educacional, Diretor Religioso, no caso das escolas confessionais, e Diretor de Tecnologias, usual, também, o termo Diretor ser substituído por Gestor, está, diretamente, associado às dimensões da escola. Tal estratificação pode ser verificada em escolas particulares de grande porte, que chegam a atingir a 8000 discentes, presentes em algumas capitais brasileiras. Em escolas menores, estas funções²⁰ tendem a ser agrupadas em dois ou três cargos ou, ainda, desempenhadas simultaneamente pelo ‘Diretor’, com o apoio de coordenações.

¹⁹ Não foi encontrada na literatura pesquisada alguma escala que mesure o tamanho das escolas. Em cursos ministrados pelo investigador desde final da década de 90, o parâmetro usado foi: Pequeno porte, até 600 alunos, médio, entre 601 e 1500, e de grande porte, acima de 1500 alunos.

²⁰ Entende-se aqui por função, os procedimentos destinados a um determinado fim e por cargo o nome dado a um conjunto de atribuições e responsabilidades. Para maior aprofundamento sobre os termos, veja Chiavenato, I. (2003). Introdução à teoria geral da administração.

Segundo Lück (2009), o diretor, em uma escola, é “líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora, possa ser com eles compartilhada.” (p.23). Gracindo (2012) e Gonçalves (2015) tem definição similar, mas, divergem quanto à questão da responsabilidade, ao atribuí-la a todos os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem e reforçam que o foco da ação do diretor deve estar sobre o aprendizado dos estudantes, não devendo qualquer outro propósito se sobrepor a este.

A maioria dos estudos sobre liderança concentra-se em analisar os comportamentos do líder, suas características, seus estilos e sua forma de se relacionar com os demais colaboradores (Bertand & Guillemet, 1988). Nessa perspectiva, apresentamos, na tabela 2.1, um conjunto de características que delineiam um perfil desejado de liderança educacional, presentes tanto na literatura geral sobre administração Chiavenato (2003, 2005) quanto nas específicas sobre organização escolar, como Lück (2009, 2012, 2019), Paro (2010, 2012, 2015), Fullan (2009), Day (2007) e Day, Flores e Viana (2007). Além da vivência de duas décadas do investigador às voltas da gestão escolar. Usa-se, na presente tese, o termo ‘Diretor’ escolar, considerando que ele abrange toda a organização da escola, incluindo sua filosofia, suas políticas de ação e sua gerência dos recursos físicos, econômicos e sociais, que compõem os processos educacionais de uma instituição de ensino.

QUADRO 2.1 – Características do Diretor Escolar atual

Dimensão	Características
Geral	Manter o foco institucional na aprendizagem do aluno.
Pedagógica /Aprendizagem	Ser um eterno entusiasta da educação. Acreditar que a educação é a base de transformação social. Garantir boa gestão da sala de aula, dando suporte ao corpo discente. Sala de aula – Conjunto de regras, mediação, recursos metodológicos, Conteúdo. Criar e manter cultura de registro e análise dos índices oficiais e dos resultados de projetos pedagógicos.

	Fomentar a individualização da aprendizagem, à medida do possível.
Pessoas /Relacionamento	<p>Ser facilitador e motivador e mediador.</p> <p>Inspirar confiança.</p> <p>Mediar e posicionar-se em situações de conflito.</p> <p>Respeitar a diversidade de profissionais, famílias e alunos.</p> <p>Gerir competências individuais e canalizá-las em torno de um objetivo comum.</p> <p>Liderar de forma democrática.</p> <p>Saber combinar apoio e cobrança.</p> <p>Mobilizar e manter mobilizados os agentes das ações educacionais.</p>
Administrativa /Financeira	<p>Ter habilidade com números, notadamente em matemática financeira e gestão de investimentos.</p> <p>Possuir conhecimentos sobre gestão de processos.</p> <p>Ser capaz de desenvolver planejamentos, a curto, médio e longo prazo.</p> <p>Estar atualizado sobre a legislação específica do(s) segmento(s).</p> <p>Ser capaz de monitorar e avaliar resultados durante o processo, ratificando ou retificando os planejamentos.</p>
Estratégica	<p>Fazer leituras da comunidade, na qual a escola está inserida, registrando e analisando dados socioeconômicos e culturais dos alunos, familiares e colaboradores.</p> <p>Estar atento às tendências de mercado e iniciar os processos de adaptação em tempo hábil.</p> <p>Ser um investigador da própria escola analisando e alimentando o histórico de dados da instituição.</p> <p>Manter contato com demais estabelecimentos de ensino, aprendendo com a experiência de terceiros.</p> <p>Estabelecer metas claras e tangíveis.</p>
Comunicativa	<p>Possuir empatia.</p> <p>Ser expressivo e claro nas suas falas.</p> <p>Adaptar a linguagem aos diversos públicos.</p> <p>Utilizar-se dos diversos meios de comunicação, a fim de integrar a comunidade escolar.</p>
Tecnológica	<p>Estar atento, não só às inovações tecnológicas e disruptivas, como ao aperfeiçoamento de recursos já utilizados, a fim de agregar valor ao processo de aprendizagem e ao funcionamento geral da escola.</p>

Este conjunto de características, a primeiro plano, parece exagerado e descabido a um só indivíduo, mas, o dinamismo, a organicidade dos processos e a manutenção de um ambiente propício à aprendizagem requerem, daqueles que pretendem assumir a função de líder educacional, grande maleabilidade e espírito de investigação, sorvendo, dos estudos e das experiências próprias e de outros, as melhores soluções para os impasses da gestão. O estabelecimento de metas claras e compartilhadas com a comunidade escolar é tão inerente ao papel do diretor quanto o gerenciamento das finanças, dos processos administrativos, da formação dos colaboradores e do cuidado com a infraestrutura. Alia-se a este conjunto de características, a necessidade de análise dos indicadores de desempenho e de aprendizagem, que podem ser comparados com os dados históricos internos e com os processos avaliativos externos, nos quais a escola está submetida, medidores das redes de ensino, prova Brasil, ENEM, dentre outros.

Tal revolução, apesar de sua curta existência, mas, acelerada pelas TICTIC e inovações disruptivas, impacta diretamente a ação educacional, exigindo das lideranças adaptabilidade e agilidade em sua assimilação.

2.2 – Cenário educacional pós revolução industrial 4.0

Schwab (2017) resume as três primeiras revoluções usando seu principal fator impulsionador. A primeira revolução utilizou o vapor para mecanizar a produção, a energia elétrica foi a grande propulsora da segunda, elevando os níveis de produção e a terceira utilizou-se de computadores e tecnologias da informação, a fim de automatizar e baratear a produção. Apesar da recente ocorrência da terceira e do grande fio condutor – as TIC - entre esta e a 4ª revolução, o autor nos aponta para três razões pelas quais não podemos considerar as transformações atuais apenas como um prolongamento da terceira: I – A velocidade dos avanços segue ritmo exponencial e não linear, se compararmos às demais revoluções. II – As disrupções provocadas em estruturas até então consolidadas e III – A amplitude e profundidade dessas mudanças, que anunciam a transformação de sistemas inteiros de produção e serviços.

Os avanços tecnológicos, em áreas como inteligência artificial, robótica, armazenamento e acesso a dados, impressão 3D , internet, veículos autônomos, nanotecnologia, dentre outras, parecem não ter limites e são irreversíveis (Horn, Staker, & Christensen, 2015; D’Almeida, 2018 e Schwab, 2017). A conexão, por dispositivos móveis, a uma quantidade praticamente ilimitada de informações e aplicativos que solucionam diversos afazeres do cotidiano é de tal forma absorvida pela sociedade, que se torna difícil viver sem estes recursos. Schwab (2017) cita os drones e os carros autônomos, os aplicativos de tradução, já adaptados até para óculos, *softwares* que por combinações infinitas, testam novos medicamentos, diagnósticos médicos e aprimoram a previsibilidade dos nossos interesses, como, por exemplo, de inteligência artificial que já são realidade entre nós.

Nas escolas, em graus diferentes, também, é possível notar a impregnação das TIs no cotidiano da sala de aula. O acesso rápido à informação, jogos para incrementar o ensino de matemática, aplicativos de realidade virtual, que permitem navegar por mapas e visualizar relevos, vegetação, impactos da extração mineral e desmatamento, softwares que simulam experiências físicas e químicas, a impressão 3D, a possibilidade de estudar o corpo humano e seus órgãos com imagens reais e filmes, a disponibilidade de inúmeros softwares de avaliação, que mensuram o aprendizado, em determinado tema, e apontam para as deficiências encontradas, são apenas alguns dos muitos recursos disponíveis, hoje, para o incremento da aprendizagem. Vale reforçar que usamos o termo disponível, considerando o universo de escolas particulares de uma grande capital, no Brasil, e que a acessibilidade a tais inovações não é realidade para grande massa de escolas do país.

2.3 – O contexto escolar no Brasil: o público e o privado

Para melhor compreender o papel das lideranças educacionais, particularmente, no Brasil, se faz necessário incorporar uma apreciação sobre a estrutura do sistema educacional e elucidar aspectos das realidades pública e privada da educação.

No contexto brasileiro, a educação ganhou contornos bastante complexos após a Constituição Federal de 1988, que previa uma série de estudos e reformas. A referida Constituição desencadeou outras tantas normalizações em nível estadual e

sucessivamente, municipal, nem sempre fiéis à carta maior. O quadro 2.2 permite compreender a estratificação dos níveis de ensino no Brasil.

QUADRO 2.2 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro

Níveis	Etapas		Duração	Faixa etária
Educação Superior	Ensino Superior		Variável	Acima de 18 anos
Educação Básica	Ensino Médio		3 anos	15 – 17 anos
	Ensino Fundamental		9 anos	6 – 14 anos
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, p.7.

Elaborado a partir da Lei 9394/1996.

Aliado às proporções continentais do país, soma-se a inconstância na política brasileira, entre 2015 e 2018, estamos no 9º ministro da educação, o que traz enorme morosidade aos projetos em curso e constantes interrupções. Exemplo de acerto, em meio à turbulência, são a implementação e manutenção de avaliações sistemáticas dos níveis de aprendizado e desempenho do sistema educacional, sejam por instrumentos internacionais, como o PISA - *Programme for International Student Assessment*, ou nacionais, como o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio e o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Este último, em diálogo com o Censo Escolar, sustenta o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que por sua vez, fornece dados para projeção de metas de qualidade na Educação Básica. As avaliações de massa constituem fator recente na política educacional brasileira, fazendo parte dos estudos e da destinação de verbas federais para a educação apenas a partir da década de 1990 (Saviani, 2019). Infelizmente, a proporção dos investimentos não foi suficiente para melhorias nos resultados, os últimos resultados do PISA (2018), publicados em dezembro de 2019²¹, mostram que foram gastos 39 bilhões de reais na educação básica no país, em 2018, contra 18 bilhões, em 2009, no entanto, os índices permanecem, praticamente, estagnados nas quatro edições da

²¹ Pisa 2018. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 em 18/fev/2019.

avaliação desde então. Os relatórios apontam ainda que 68,1% dos estudantes brasileiros da faixa etária avaliada, 15 anos, não atingiram o nível básico em matemática, mínimo considerado para o exercício pleno da cidadania, em ciências, o número chega a 55% e em leitura, 50%.

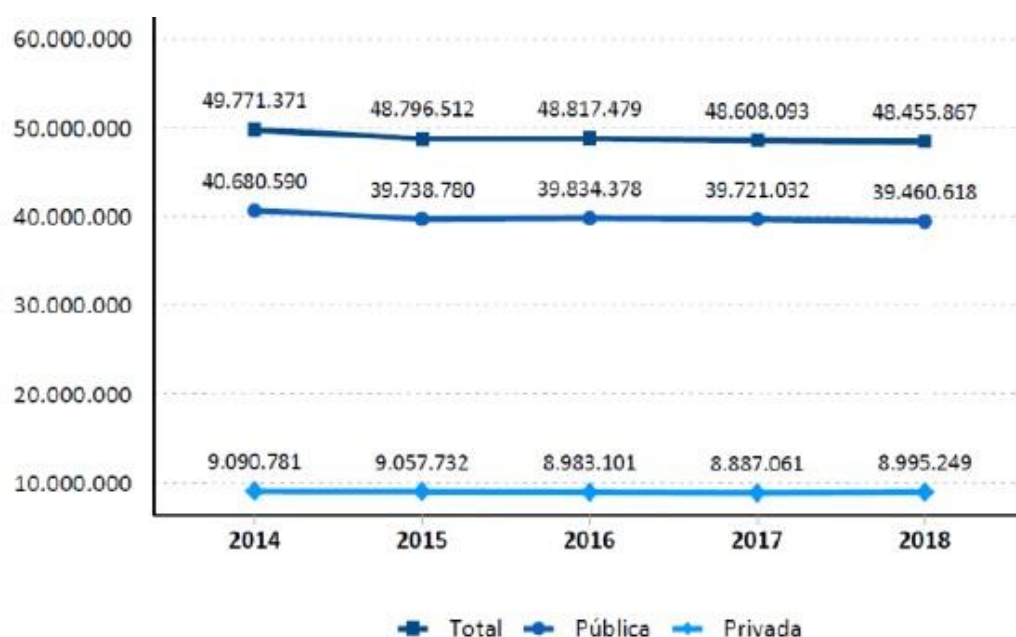
Outro fator, recente, na educação pública brasileira, fruto dos intensos programas sociais²² da primeira década dos anos 2000, é a diminuição de uma significativa parcela da população que vivia em extrema pobreza ou miséria - em 2003 a população miserável²³ era de 26,3 milhões, em 2012 este número cai para 10,1 milhões (IPEA/Brasil, 2019). Esta parcela, até então excluída da escola, considerando as necessidades básicas de sobrevivência, entram no sistema educacional com baixo, ou quase nenhum, capital cultural ou motivacional, desencadeando problemas de adaptação, seguidos de altos índices de evasão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, 8 e 12% respectivamente (INEP, 2018).

Além dos problemas de sustentabilidade e de eficácia inerentes a qualquer reforma educacional, no Brasil, devemos acrescentar o elevado número de estudantes na educação básica, aproximadamente 50 milhões em 2014. Número reduzido em mais de 1,3 milhão de alunos em 2018, sendo a rede pública responsável por mais de 90% desta redução, conforme pode ser visto no Gráfico 2.1.

²² Bolsa Família é o principal deles.

²³ O IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, considera miserável aquele indivíduo que conta com menos de US\$ 1,9 por dia, mesmo limite utilizado pelo Banco Mundial.

GRÁFICO 2.1 - Comparativo de matrículas da educação básica no Brasil (2014-2018)



Fonte: Inep/MEC (2019)

Fatores como estes, aliados às grandes diferenças regionais, trazem complexidade e morosidade às reformas educacionais. Fato que pode ser constatado pelas regulamentações e pelas ementas da LDB, Lei de diretrizes e Bases, de 1996, que levaram anos, nas esferas estaduais, para serem aprovadas e, algumas, são discutidas ou não foram sancionadas até hoje (Gracindo, 2009; Saviani, 2019).

Também, no gráfico 2.1, podemos ler que 18,6% das matrículas, na educação básica, em 2015 estão na iniciativa privada, no entanto, esta menor parcela responde por 95% dos melhores resultados dentre as 100 melhores escolas classificadas pela média geral no ENEM, também, em 2015²⁴, ano base da amostra para entrevistas desta investigação. Fato que, isolado, revela o abismo entre os resultados nas redes privada e pública e que podem ser acrescidos de tantos outros, se analisarmos os resultados de avaliações como o PISA, o ENEM ou o SAEB, que apresentam os dados das escolas públicas e privadas, em separado²⁵.

²⁴ Dados do Ministério da Educação organizados pelo Jornal o Estadão. Disponível em <https://infograficos.estadao.com.br/public/educacao/enem/2015/escolas-90/> Acedido em 21/fev/2020.

²⁵ O ORBIS - Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade – Curitiba/PR/Brasil, também constitui ótima fonte para dados e relatórios sobre o ensino no Brasil.

Em termos legislativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – 1996, carta maior na educação do país, trata as redes privada e pública sem distinções, concedendo a ambas, ampla liberdade para definir seus projetos pedagógicos. No artigo 209, da Constituição Federal do Brasil de 1988, nos diz que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendendo as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

Outro fator que acentua a distância entre escolas públicas e privadas é que esta última seleciona, por meio de melhores salários e condições de trabalho, professores com maior qualificação, além de oferecer formação continuada a seus colaboradores. Aspectos comuns nas chamadas ‘Redes de Ensino’, que chegam a agregar mais de 1000 escolas, ou nas grandes Congregações Religiosas, mantenedoras da maior parte das escolas que abrigam melhores infraestruturas dentre as escolas privadas do país. Em situação diferente, seguem os docentes das escolas públicas, em estudos feitos por Tostes, Albuquerque e Petterle (2018) sobre a atuação dessa classe, a situação de exploração, baixos salários, violência, carga de trabalho exaustiva e precariedade da estrutura de trabalho impactam fortes danos à saúde dos professores, observando-se um crescente adoecimento da classe, com predominância para o sofrimento mental. No ensino privado, salvo raros casos de escolas que somam salários de U\$ 5.000,00 e boas condições de trabalho, parte significativa dos professores lecionam em duas ou mais escolas, muitas vezes uma pública e outra particular, a fim de compensar a baixa remuneração. Essa jornada exaustiva, não só compromete a capacitação contínua do corpo docente, como, também, dificulta qualquer processo de mudança, uma vez que o professor se coloca em *modus operandi*.

Necessário registrar que algumas escolas públicas vêm obtendo altos escores nas avaliações externas, destacando as cidades de Sobral, Ceará, e Oeiras, Piauí, ambas situadas em estados considerados subdesenvolvidos e pobres do país. O conjunto de escolas públicas de Sobral atingiu a nota mais alta no quesito leitura em 2015, na avaliação do Pisa. O município de Oeiras atingiu 7,1 pontos no Índice de desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, no 5º ano, como parâmetro, a meta, para 2021, das escolas

brasileiras, é atingir 6,0 pontos (INEP, 2020)²⁶. No entanto, são exceções, que mereceriam um estudo qualitativo específico, o que se fará no presente estudo trabalho.

2.4 - Gestão da escola no Brasil

A função de diretor, nas escolas públicas brasileiras, é, historicamente, exercida por um membro da comunidade escolar, normalmente um(a) professor(a), um(a) orientador(a) ou um(a) supervisor(a) escolar, que após a LDB (1986), passou a ser eleito pela comunidade ou indicado em lista tríplice no caso de autarquias, não, necessariamente, são eleitos/escolhidos aqueles que apresentam características adequadas à função. Hélio Teixeira (2003) destaca:

Tais indivíduos, meros ocupantes de cargos vistos como promoção ou ascensão na carreira docente, pouco acostumados a uma atitude responsável de participantes ou elementos-chave nas decisões, inclinaram-se a considerar a sua função essencialmente como uma aplicação de leis e normas de ensino, o que certamente envolveria uma tarefa fiscalizadora exaustiva e constante, sem sentir os reflexos da mudança externa sobre a instituição escolar, ou mesmo admitindo a escola como preservadora da tradição, insensível às novas exigências da sociedade para o processo de ajustamento individual.

(Teixeira, 2003, p.61)

Já, nas instituições particulares, a função é exercida, em sua maioria, pelos proprietários/sócios ou por membros de congregações religiosas, mantenedoras das maiores e mais tradicionais instituições de ensino do país. Vale ressaltar que estes, também, em sua maioria, não possuem formação na área de gestão e sim na área educacional. A profissionalização da gestão escolar é tema relativamente recente no país. Desde a década de 1990, grandes redes de ensino, que englobam os ensinos fundamental e médio, vêm surgindo no Brasil, como Kroton, Positivo e Objetivo, a primeira, por exemplo, abrange mais de 870 escolas básicas em todo o território nacional. É prática dessas escolas fornecerem material didático padrão, workshops e seminários, propiciando a troca de experiência e um conhecimento homogêneo sobre o que abordar e como abordar em sua práxis educacional.

²⁶ IDEB - <http://ideb.inep.gov.br/> Acedido em 21/fev/2020.

A realização da gestão democrática é um princípio definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996 - Art. 3º Inciso VIII, e pela Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, a descartar o papel de órgãos colegiados, que organizam a participação dos membros da comunidade escolar e são por eles escolhidos. Segundo Lück (2017a), os órgãos colegiados são mecanismos constituídos por pais, professores e funcionários, que têm por objetivo auxiliar nas tomadas de decisão que os afetam e sobre as quais devem compartilhar responsabilidades. Sob esse prisma, caberia ao gestor colocar em prática o que foi deliberado, mas, tal linha de raciocínio requer uma análise mais aprofundada. Isto porque, embora, haja de fato, nas escolas públicas, eleição para as funções diretivas, inúmeros fatores, inclusive os de ordem político-ideológica, interferem na interpretação e operação do seu papel. No setor privado, decisões, com raras exceções, são tomadas apenas no topo da hierarquia, considerando a inexpressiva existência de órgão colegiado.

Gracindo (2009, 2016), também, atribui o princípio da gestão democrática das escolas à Constituição de 1988 e acredita que tal sistema de decisão colegiada, gestão democrática, gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, dentre outras, requer normalizações e amadurecimento. A autora chama a atenção para os possíveis desvios da concepção de democracia, quando coloca: “Sob o aparente manto da semelhança, sob cada uma dessas denominações estão alojados comportamentos, atitudes e concepções, por vezes, muito diferenciados.” (Gracindo, 2009 p. 136).

Lück (2000, 2019) acrescenta que, tradicionalmente, a formação básica dos gestores escolares, no Brasil, não está vinculada à gestão ou administração e, mesmo, quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos na área social. Desde a década de 1970, o MEC exigia que todos os diretores de escolas públicas fossem formados no curso de Pedagogia, com habilitação em “Administração Escolar”, mas, com o advento da eleição para este cargo, no final da década de 1980, esta exigência perdeu força uma vez que especialistas²⁷, sem formação em pedagogia, passaram a assumir esta função. A procura por estes cursos diminuiu, consideravelmente, tornando-os pouco expressivos.

²⁷ Especialistas é a denominação usual de um professor com formação específica em determinada área.

A rede privada, embora, não submetida a esta exigência do MEC, seguiu caminho semelhante, sendo que as primeiras turmas de especialização em gestão educacional, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, eram formadas, predominantemente, pelos profissionais que se encontravam no exercício da função. Também, destaca-se, na última década, a redução da oferta destes cursos, o que levou os interessados nesta formação a recorrerem aos estudos autônomos ou à participação de seminários, congressos e *workshops*, oferecidos pelas redes de ensino, como, também, minicursos, palestras e *workshops* oferecidos pelos sindicatos patronais, como é o caso do SINEPE, em Minas Gerais..

2.5 – Tendências e inovação no contexto escolar

O fato de que a inovação, o conhecimento e as competências são indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento de qualquer nação é largamente aceito. Difícil é conciliar os anseios atuais com a lenta e pouco flexível estrutura dos sistemas educacionais. No relatório da OCDE (2015), pode-se destacar que, como parte dos esforços para melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas de ensino, os governos enfrentam restrições políticas, econômicas e culturais em formular e implementar reformas educacionais. O mesmo relatório aponta que um aumento de recursos não significa, necessariamente, melhoria no processo e conclui que a busca de soluções passa pelo acesso a informações disponíveis e pelos estudos e esforços de toda a comunidade envolvida no processo educacional.

Michael Fullan (2009), em sua obra *'The meaning of educational change'*²⁸, dedica-se, em parte, a explorar inúmeras visões atuais sobre a inovação e mudança educacional, assim, como, os importantes papéis desempenhados no processo de mudança pelos professores, diretores, administradores, alunos, pais e demais membros da comunidade educativa. O autor afirma que, para tentar compreendê-las, é necessário entranhar-se na complexa dinâmica da mudança educacional e encará-la como um processo sociopolítico interativo,

²⁸ Primeira edição na língua inglesa em 2005, tradução para o português em 2009.

envolvendo fatores como diversidade de salas de aula, de culturas, de relações de trabalho, de valores morais e de interesses.

O uso dos termos inovação, mudança e reforma na escola, por vezes, se confundem. No entanto, percebe-se que há orientações distintas, embora, não exclusivas. Enquanto mudança pode significar implementação de processos, a reforma é algo político, que abrange todo um sistema educativo. Acordo unânime entre os especialistas do tema é que nenhum deles pode ser tratado como uma sequência de problemas a serem resolvidos ou menos, ainda, implementadas e gerenciadas nesta lógica. A sua eficácia depende da conciliação entre as aspirações dos setores internos e externos à escola. (Bolivar, 2012; Fernandes 2000; Fullan, 2009, Oliveira & Courela 2013; Saviani, 2019).

Hoje, em praticamente todo o mundo, não governado por regimes fundamentalistas, há uma mistura de culturas - hábitos e comportamentos - promovidas, não só pela mobilidade global, mas, também, pela facilidade de circulação das informações, provocando notáveis mudanças de atitude nas organizações de formação e ensino (Bolivar, 2012). Neste panorama, o autor elucida a necessidade de uma estratégia híbrida, a fim de conciliar as pressões da sociedade - *top down*, com a necessária autonomia escolar – ‘*bottom up*’: “*No basta la bondad de una política educativa para implementarla efectivamente, de modo jerárquico y unidireccional, en la práctica. Será preciso cuidar las estrategias, siempre determinadas, contextualmente, de modo que pueda ser apropiada por los concernidos.*” (p.108)

Em direção semelhante, Fullan (2000, 2009) aponta que, nas últimas décadas, as mudanças educacionais demonstraram grande complexidade, à medida que revelam instabilidade e fragilidade diante das exigências internas e externas à instituição escolar - escola, sistema educacional ou conjunto de escolas. O que requer, do fazer educativo, uma abordagem flexível para responder a estes anseios, exigindo caráter inovador das mudanças. Para o autor, espera-se que os agentes, capazes deste feito, tenham formação acadêmica específica e transversal, trabalhem com criatividade, sejam flexíveis, saibam se comunicar com excelência, possuam bom relacionamento interpessoal, saibam gerir com qualidade os comportamentos e as mudanças sociais, além de estarem em constante atualização.

Ampliando para o contexto da instituição escolar, Bolívar (2012) aponta, como tendência, que estas, também, devam possuir estruturas maleáveis, aptas a se adaptar aos novos contextos sociais e tecnológicos.

Ao observar a história da inovação, no campo educacional, percebe-se sua expressividade, a partir dos anos 1960 e 1970, quando estava orientada para a experimentação e generalização, com a transferência de expertises de um local para outro (Guenther 2010). Durante mais de duas décadas, os teóricos da inovação concebiam-na como um processo, com etapas de planejamento e de implementação previsíveis.

De acordo com Miles (1993), inovar consiste em fazer uma mudança específica, original e determinada, com fins de contribuir e aumentar a eficácia de um sistema. Para Fernandes (2000a), a intenção de mudança é inerente à inovação, entretanto, nem toda mudança traz consigo a inovação, enquanto a mudança pode ser a recuperação de práticas do passado, a inovação combina elementos familiarizados com novas estruturas em duas fases distintas: a seleção, aceitação e difusão individual e grupal, e a integração, adaptação mútua entre inovação e o sistema cultural. Ao contrário da visão sequencial dos anos 70, a mudança é incerta, não pode ser decretada, exige tempo e absorção por parte dos seus operadores.

Outra definição de inovação, que incorpora o sentido de mudança e reforma, pode ser tomada em Sebarroja e Sanchis (2001) que inclui amplas dimensões ao processo de inovar. Para os autores, a ação de inovar consiste em

... adotar uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

(Sebarroja & Sanchis, 2001, p.16)

Na mesma direção, Oliveira e Courela (2013), afirmam que a inovação pedagógica é um conjunto de ações, que tem, por foco principal, a melhoria da aprendizagem e surge como um tipo de mudança capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados ao contexto, no qual se insere. Não basta implantar inovações, visando à formação de

professores, é preciso ultrapassar essa perspectiva e superar o caráter utilitário das políticas de desenvolvimento profissional e institucionais atreladas a elas. A escola deve construir a sua ‘capacidade interna para aprendizagem’, de modo a ampliar suas competências para interagir de forma crítica aprendendo a viver e a lidar com os contextos de mudança. Neste sentido, a inovação está vinculada ao processo do que ao resultado e, portanto, interdependente dos crivos social, político e cultural, que interferem, significativamente, nessas tendências inovadoras.

Num determinado momento histórico, quando se conclui que a melhoria dos processos educacionais pode surgir de movimentos internos e não apenas de ‘prescrições externas’, vem à luz o entendimento de que “só quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e de inovação, esta se repercutirá, sem dúvida, na aprendizagem e na educação dos alunos” (Bolívar, 2012 p.19). Essa afirmação remete-se a uma importante reflexão: é a inovação que impulsiona a aprendizagem ou a aprendizagem que impulsiona a inovação? Espera-se de um sistema educacional maduro, funcional e competente, que de fato, assegure a aprendizagem de qualidade e proporcione um ambiente favorável ao surgimento de inovações, sejam elas carregadas de tecnologia, tendência natural da atualidade ou não. Bolívar (2012) apresenta a inovação como meio e a aprendizagem como um fim, numa relação de codependência.

Distante da visão acadêmica, Mattos, Teixeira e Stoffel (2010), em cartilha da Confederação Nacional das Indústrias – Brasil, afirmam que a inovação é um processo aberto e pode obter-se de formas distintas e, para tanto, evoca a necessidade de se valorizar os colaboradores criativos - base do processo de geração de inovações e de propiciar ambiente favorável para gerar *insights* criativos. Para esses autores, a inovação é a forma mais eficaz de manter-se competitivo, em um mercado exponencialmente concorrente, condições, perfeitamente, aplicáveis à gestão da educação privada que, em se tratando de Brasil, assistiu o florescimento e a erradicação, nas últimas décadas, de inúmeras instituições de ensino mediante a sua adaptabilidade, ou não, às mudanças sociais.

Bolívar (2012) sustenta que “a inovação educativa, sendo um elemento imprescindível no sistema, não é suficiente para assegurar a melhoria” (p.11), precisa-se tratar de uma

mudança que aporta valor, liderada por processos reflexivos e dinâmicos com repercussão no aprendizado dos estudantes e nos resultados escolares, ou seja, que visa melhorar a escola de alguma maneira, o que confere à melhoria educacional um motivo condutor da inovação. (Oliveira & Courela 2013).

Para Fullan (1999, 2009), a mudança educacional deve ser um processo capaz de ultrapassar o isolamento e o individualismo da profissão docente e desenvolver a colaboração entre professores, nomeadamente, desenvolver uma visão comum na comunidade educativa e com sentido moral, reforçar a ligação ao meio envolvente, estabelecer parcerias, conjugar esforços com outros e envolver a comunidade de aprendizagem com os alunos e pais. Fernandes (2000a) reforça que aos agentes reformadores é imprescindível conciliar o papel de ensinar com a investigação educacional. Ideia ampliada por Bolivar (2012), quando coloca: “a conjuntura atual exige organizações escolares mais flexíveis, capazes de se adaptarem aos contextos sociais turbulentos e poucos claros e à gestão e inovação nos estabelecimentos de ensino.” (p.16). O autor, também, ratifica que a inovação não é um fim, mas, um meio para mudar os sistemas educacionais.

Oliveira e Courela (2013) afirmam que o conceito de mudança acontece “em múltiplos contextos e tanto se refere a alterações, que são meras reproduções, como em outras, que correspondem à transformação radical” (p.99). Observa, também, que os processos de mudança podem ter origem na ação discente, a fim de ultrapassar suas dificuldades e expectativas ou introduzidas pelo poder político com vista nas mudanças estruturais ou por pressão das críticas. Já, Fernandes (2000), não setoriza a origem das mudanças, afirma que os vetores essenciais, para que esta seja bem-sucedida, envolvem fatores organizacionais, profissionais e humanos, que se organizam como a trama de um tecido, com relações interdependentes e interativas, não só na escola, mas, também, do seu lócus. Uma postura reflexiva e autocrítica da escola, na questão da organização, centrada na gestão de seus processos, é essencial no caminho para a melhoria, tornando imprescindíveis as apropriações dos processos de mudança pelos professores e de certo grau de autonomia da instituição.

Particularmente, citando a imprescindível participação do corpo discente, nos processos de mudança, Fernandes (2000) aponta que “As competências profissionais, que agora são reconhecidas e valorizadas, são as cognitivas e criativas, uma vez que são estas que permitem encontrar respostas flexíveis que tenham em conta a mudança permanente.” (pp.79-80). Para tanto, o aperfeiçoamento do profissionalismo docente, no sentido de adequar e dar respostas à contínua necessidade de adaptação e mudança da escola, torna-se uma condição precedente às mudanças. São os professores, “esses construtores de um presente com futuro” (Azevedo, 2011 p.306), que têm de ser envolvidos, mas, também, envolver-se, individual e coletivamente, na transformação da escola, através de práticas reflexivas e transformadoras.

Como tentativa de dar resposta às profundas transformações e crise dos sistemas educativos, são instituídas reformas educacionais nas mais diversas esferas e proporções (Fernandes, 2000; Fullan, 2009; Oliveira & Courela, 2013; Sebarroja, & Sanchis, 2001). Fernandes (2000) aponta diferentes fatores que as impulsionam, dos quais se destacam: o acelerado desenvolvimento da tecnologia, as mudanças nas relações de poder e política, a globalização dos mercados, os novos padrões de competição internacional, a reorientação do mercado consumidor que demanda e estimula a reestruturação do setor produtivo para viabilizar a produtividade e a capacidade competitiva da economia moderna. A autora complementa, dizendo que falar em reforma educacional, é falar em um conjunto de medidas, a começar pelo desenvolvimento de uma visão comum, com sentido moral, passando pela interação com o meio para estabelecer parcerias e criar uma ‘comunidade de aprendizagem’²⁹, também, citadas por Sanches e Teodoro (2006), em uma perspectiva de escola inclusiva, na qual a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus membros, sem espaços e sem tempos obrigatórios e pré-determinados. Murphy (1990) afirma ser necessário conhecer o *lócus* da reforma, isto é, as

²⁹ Nos anos 1990, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com os principais autores de diferentes disciplinas de todo o mundo, promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

diversas manifestações e forças que impulsionaram a mudança a fim de poder compreender seus avanços ou fracassos.

Bolívar (2012) evidencia que mudanças, reformas e inovações, são processos complexos, não dependem apenas de vontades individuais, nem apenas de alterações estruturais, mas, sim, “Resultam de um processo vasto em que todos os intervenientes se envolvem em dinâmicas de trabalho que permitem a auto renovação da escola e, quando se institucionalizam, chegam a fazer parte – então – de forma sustentável, da sua cultura organizacional” (p. 15). A complexidade vem justamente da configuração do conceito de inovação e dos fatores que a impulsionam ou a dificultam, naquele momento histórico.

2.5.1 – Inovação e tecnologias

Conceituada a inovação, pretende-se, aqui, estabelecer algumas de suas relações com as tecnologias educacionais, particularmente, na forma de como as informações e as tecnologias estão inseridas, hoje, no contexto educacional. Entende-se, nesse contexto, por ‘tecnologia educacional’ todos os meios, soluções ou atividades provenientes de recursos computacionais que permitam acessar, armazenar, relacionar ou produzir informações.

Christensen, Horn, e Johnson (2009) considerava o aprendizado mediado pelo computador como uma força disruptiva, embora não tenha ousado datar este rompimento, dez anos depois, a realidade, nas escolas, não mudou significativamente. O autor adverte para a potencialidade que as TIs trazem, no sentido de customizar o aprendizado, possibilitando focar nos estudantes, nos seus ritmos e nas suas formas peculiares. O uso das TIs não garante um aprendizado efetivo, mas, sem dúvida, pode facilitar flexibilização e adaptabilidade de estudo, nesta perspectiva, o professor passa a ser orientador e ‘arquiteto de conteúdos’ (Horn, Staker, & Christensen, 2015).

O boom de inovação tecnológica começa impulsionar os profissionais da educação, a refletir sobre a ideia de inovação e suas consequências. Westera (2004) aborda este fenômeno, situando as novas tecnologias como suporte ao desenvolvimento de ações

inovadoras, destacando a clareza, a interatividade da tecnologia educacional e o alcance socioeconômico-cultural dos produtos como fatores que a tornam tão promissora.

Dentre os fatores que mais impulsionam o avanço da inovação tecnológica, estão as novas exigências do mercado de trabalho, uma grande necessidade de comunicação e acesso à informação globalizada. Tais exigências ocasionam um forte investimento de instituições educacionais, em recursos tecnológicos, visando assegurar a competitividade. Caminho, muitas vezes infrutífero, se os recursos tecnológicos não forem escolhidos para subsidiar a aprimorar projetos pedagógicos. Bates (2002) e Westera (2004, 2017) apontam que a adoção de Tis de forma generalizada e por impulso, muito comum nos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000, é facilmente confundida com inovação educacional.

Owston (2007) ao analisar o sucesso ou o fracasso de inovações, baseadas em tecnologia, chama a atenção para a intensidade e dinamicidade das informações e resultados gerados em na tecnológica, se comparadas a outras inovações educacionais. Tal comparação possibilita uma transição histórica entre as inovações que ocorreram antes da imersão da educação no mundo informatizado e, cada vez mais, entrelaça as inovações educacionais das TIC.

Dentre outras conclusões, o autor aponta que todo processo de inovação parte do entendimento dos professores e, idealmente, da direção, sempre imbuídos da premissa de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Qualquer mudança educacional estará fadada ao insucesso, se os professores não incorporarem os benefícios que ela pode trazer aos discentes e ao seu desenvolvimento profissional, ainda, que contem com financiamentos, bons equipamentos e de diretrizes políticas. Constatações, também, corroboradas por Miles (1993) ou Fullan (2007), que acrescentam a estes fatores, forte responsabilidade das lideranças educacionais na condução dos processos de mudança.

São inúmeros os projetos de sucesso fundamentados em tecnologias, a busca pelo aprendizado dos princípios da programação, também, tem sido crescente, algumas escolas brasileiras incluíram cursos de programação como currículo extra ou fazem convênios com escolas especializadas. Há, ainda, uma infinidade de jogos, Minecraft, Kids Ruby, Scratch,

Tynker, para citar apenas alguns, que estimulam o aprendizado, por decodificação, considerado uma habilidade promissora para as próximas gerações. Porém, com a mesma intensidade que surgem novos projetos baseados em tecnologia da informação, eles sucumbem à espantosa evolução dos recursos ou à avalanche de concorrentes no mercado. Particularmente, na educação privada no Brasil, onde os fornecedores de softwares ou outros produtos tecnológicos têm acesso simplificado aos empresários e gestores e com isso uma proliferação destes artigos. Há uma série de ofertas que prometem revolucionar o aprendizado, muitas, no entanto, se mostram superficiais, tornam-se obsoletas rapidamente, são pouco atrativas para os estudantes ou não comungam do planejamento da escola, das condições internas de salas de aula, dos laboratórios, dos horários e da formação dos professores, rejeitadas pelos corpos docente e discente ou caem no esquecimento.

A revolução digital transformou o mundo da educação de forma irreversível. O forte elo entre aprendizagem e educação, presente até o final do último milênio, já não é mais imperativo, as novas tecnologias criam oportunidades de aprendizado, ameaçando este poder estabelecido das instituições de ensino (Collins & Halverson, 2018). Crianças, nas mais tenras idades, já operam jogos complexos, estudantes fazem cursos on-line sejam regulares, de línguas, profissionalizantes, técnicos ou faculdades. Qualquer pessoa, com acesso à informação digital, aprende sobre praticamente qualquer tema se assim o desejar. É, justamente, neste poder de decisão das pessoas de escolherem o que e quando aprender algo, é que está a grande força desta nova forma de aprendizagem e constitui-se no grande diferencial em relação à educação tradicional.

A educação domiciliar, *homeschooling*, já é realidade, em mais de 60 países, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Nova Zelândia, França, Portugal, Bélgica, Irlanda, Finlândia, entre outros e proibida em países como Alemanha, Espanha, Grécia e Suécia. No Brasil, apesar de não haver legislação permissiva, em janeiro de 2019, foi apresentado um Projeto de Lei, com intuito de regulamentar a Educação Domiciliar, estima-se que cerca de 15 mil

crianças e adolescentes praticavam o ensino domiciliar em 2018³⁰. A estrutura, suas vantagens e suas desvantagens não serão discutidas aqui. Fato é que este público tem expandido regularmente, nos últimos anos, e alguns dos fatores que impulsionam este crescimento, além das questões de cunho religioso, de filosofias familiares ou de isolamento geográfico, são o acesso universal à informação e a maior oferta de materiais e softwares que contemplam os currículos escolares, facilitando o aprendizado sem a mediação da escola. Em 2003, os Estados Unidos já contavam com 1,1 milhão de crianças nesta modalidade, hoje, estima-se que são mais de 2 milhões.

Collins e Halverson (2018), de forma veemente, conclamam os educadores e demais responsáveis pelas políticas educacionais a repensar a educação além da escolaridade. Diante do grande volume de conhecimento em circulação, hoje em dia, a forma tradicional de ensino já não permite que as pessoas aprendam tudo o que precisarão saber mais tarde na vida, sem contar os novos conhecimentos que são gerados a todo o momento e incorporados ao mundo. Os autores reforçam, então, que as pessoas precisam aprender a aprender, como encontrar as informações e recursos de que precisam e que as escolas necessitam, urgentemente, de considerar esta demanda.

2.5.2 - Inovação e tecnologias disruptivas

O conceito etimologicamente desfavorável de disrupção - quebra / fratura, tomou outros contornos desde a sua associação, por Bower e Christensen (1995), às ações criativas que alteravam de forma significativa e a baixo custo produtos e serviços para o dia a dia, normalmente implementadas por pequenas empresas – as startups.

O termo ‘Inovação Disruptiva’, já usado por Christensen (2009 desde final dos anos 1990, deu origem a uma série de outros, como ‘tecnologia disruptiva’, ‘ação disruptiva’, ‘educação disruptiva’, dentre outros, ainda, não consolidados pela academia, mas, que já encontram largo uso no mundo empresarial como estratégias de marketing e publicidade

³⁰ Nova Escola, [Alessandra Gotti](#) - Educação domiciliar: os pais podem optar por substituir a escola no Brasil? 22/abril/2019

(Danneels, 2004, Gebran, 2009). Particularmente, quando se tenta caracterizar um produto ou um serviço que provoca ruptura com algum padrão estabelecido, criando uma maneira diversa, mais simples e mais barata de se fazer algo, modificando a forma como este produto ou tarefa era realizado até então.

Os autores Christensen (2009, Horn, Staker, e Christensen (2015) classificam as inovações em sustentadoras e disruptivas e consideram que esta última ocorre em menor escala que a primeira. A inovação sustentadora ocorre a todo o momento, quando um produto ou um serviço é incrementado ou aperfeiçoado, atendendo aos consumidores, já acostumados com ele, e dispostos a arcar com os custos que esta inovação o trouxe. Já a disruptiva oferece, inicialmente, um produto, aparentemente, simples, de fácil acesso, custo e que são resolutivos, ampliando o leque de usuários e promovendo mudanças na forma que se realiza algumas tarefas (Yu & Hang, 2010).

Gratuitos, simples e fáceis de usar, são os atributos conferidos por Magana (2017) às inovações e tecnologias disruptivas, bem, como, ao aprimoramento da aprendizagem, por meio de tecnologias. Gratuito pode ser um atributo questionável, no Brasil, por exemplo, apenas 28,3% das residências tem acesso à banda larga³¹ e não é gratuita. Nesta obra (*Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education*), o autor busca estabelecer um diálogo entre as teorias iniciais de Christensen com o universo educacional, ainda, que de forma retórica e tendo como foco o ensino universitário, muito há em comum com o ensino básico, considerando que as tecnologias disponíveis para um ou outro nível de ensino são as mesmas, diferenciando as possibilidade de uso, que no ensino superior se tornam mais dirigíveis pelos usuários. Exemplos, como o Google, que permitiu acesso a pesquisas básicas ou acadêmicas especializadas, composição de documentos, visualização de mapas com grande precisão, traçado de percursos em menor tempo e em melhores condições, dentre tantos outros benefícios, que causaram ruptura com os antigos

³¹ Dados de setembro/2019 da Associação Nacional de Telecomunicações. Fonte: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/11/04/internas_economia.803503/51-da-populacao-mundial-tem-acesso-a-internet-mostra-estudo-da-onu.shtml. Acedido em 9 de março de 2020.

processos como as consultas em enciclopédias nas bibliotecas ou as listas de espera por obras mais concorridas. Tudo isso considerando apenas o custo dos provedores de rede.

Segundo Magana (2017), o grau de esforço que uma pessoa acredita que será necessário para utilizar determinado recurso, é condição, preponderante, para a aceitação ou não de uma tecnologia. Portanto, a simplicidade e a facilidade de utilizar de um recurso são, ao mesmo tempo, chaves para sua anuência e, também, imprimem caráter redutivo à tecnologia, tornando-a menos burocrática e com menor custo.

Sejam disruptivas, sejam sustentadoras, não há inovação ou nova tecnologia que não esteja embasada no conhecimento, isto é, na construção de conceitos, hipóteses, teorias, princípios e procedimentos que se mostram úteis e verdadeiros para determinado fim.

2.5.3 – O conhecimento como propulsor para a inovação

“A história da reforma e inovação educacional está repleta de boas ideias ou políticas que não foram implementadas ou que são bem-sucedidas em uma situação, mas não em outra. Um ingrediente que falta na maioria dos casos de insucesso é o apreço e utilização do que chamamos de ‘alterar o conhecimento’: entendimento e compreensão sobre o processo de mudança constituem a chave para uma mudança bem-sucedida na prática. A presença da alteração do conhecimento não garante o sucesso, mas a sua ausência garante a falha.”

(Fullan, 2005)

O conhecimento é a matéria-prima da inovação, pois, quando identificamos uma oportunidade ou um desafio, tudo o que já tenhamos aprendido contribuirá para nos ajudar a criar uma solução inovadora (Todhunter, 2015). Apesar de o conhecimento ter feito parte da evolução humana, só, recentemente, a comunidade científica reconheceu a sua importância no processo de criação de valor e como fator diferenciador das pessoas, empresas e países (Rodrigues, 2012). Dado este atraso de reconhecimento, a autora apela à urgência na pesquisa de soluções baseadas em conhecimento, uma vez que as organizações de maior sucesso são as que utilizam melhor, os seus ‘ativos de conhecimento’ e de sua forma mais rápida que outras. Para tal, a organização deve dispor de capital humano que melhor compreenda como explorar, alavancar, combinar e configurar recursos e capacidades, para incrementar valor ao seu trabalho.

Silveira (2009, 2012) considera que as inovações são mudanças radicais, pequenas melhorias ou adaptações, resultam da aplicação do desenvolvimento científico e tecnológico em qualquer área do conhecimento e, para que tragam melhorias de fato à organização, é preciso que sejam resultantes do emprego de novos conhecimentos.

O conhecimento bem aplicado pode melhorar todo e qualquer aspecto da organização e de seus processos: qualidade, eficiência, eficácia, lucratividade, clima organizacional, ergonomia entre outros. Mais ainda, é o conhecimento o motor que permite viabilizar as inovações e, com isso, aumentar a competitividade organizacional.

Silveira (2012, p.25)

Ampliando a papel fundamental das dinâmicas reflexivas e comunicativas, da partilha de saberes, da colaboração entre os atores nas organizações e, do próprio conhecimento, pode-se chegar ao conceito de ‘organização aprendente’ de Peter Senge (2005), que descreve a condição ideal de existência de uma instituição de ensino. Em uma organização aprendente as pessoas expandem suas capacidades de forma a atingir os resultados, novos padrões de pensamento são fomentados, há aspirações coletivas e um aprendizado constante (Senge, 1995, 2005). Ideia compartilhada por Louis (2010), quando defende que a aprendizagem organizacional é estimulada pelo *inside knowledge* e, também, por Zeichner (2008) que, sem desvalorizar o conhecimento proveniente da investigação acadêmica, atribui importante papel às teorias emanadas da prática em sala de aula. O autor chama a atenção para ação auto reflexiva do professor, como propulsora para o conhecimento: “... o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo, unicamente, da experiência de outras pessoas é insuficiente.” (Zeichner, 2008, p.539)

Especificando o conjunto de profissionais de uma organização aprendente, Hargreaves e Fullan (2012) atribuem, a esta comunidade, um trabalho conjunto e sistemático (*community*), na busca de soluções para a melhoria da aprendizagem dos alunos (learning), que assente na discussão do que são ou não práticas docentes eficazes, . Estes autores associam estas três dimensões ao que designam por Professional Capital, sendo, este, o conjunto das competências que os professores e as escolas têm de desenvolver para ampliarem o conhecimento e aperfeiçoarem a sua eficiência profissional. Trata-se de uma postura profissional baseada na cultura colaborativa, que fundamenta as organizações que

aprendem. É pela própria práxis de trabalho, pela partilha de ideias com os colegas, dentro e fora da organização, de boas práticas e de saberes individuais que se gera aprendizagem e se constrói o conhecimento transformador.

A propagação e o aprimoramento das tecnologias fizeram destas o mais importante dos veículos do conhecimento, Bolívar (2012) refere-se ao conhecimento como otimizador do desenvolvimento dentro das organizações escolares e confere ao uso das tecnologias o principal fator de mudança do paradigma de se considerar um único conhecimento válido, resultante da investigação, dando espaço ao conhecimento profissional oriundo das redes dialógicas, que permitem e facilitam a partilha e difusão de saberes e experiências dos professores e demais agentes da escola. Tal mudança nos remete à ‘racionalidade comunicativa’ de Harbemans (1984), que se apresenta como uma alternativa crítica à concepção introspectiva e intuitiva do conhecimento, certificando-se de que é possível aproximar-se de ações construtivas por meio da análise das representações e dos pensamentos. Segundo Mühl (2011), a racionalidade comunicativa “... é muito mais produtiva do que a racionalidade da subjetividade no esclarecimento das condições de possibilidade do conhecimento humano, pois, enquanto esta última é moldada por uma dimensão cognitivo-instrumental, aquela envolve um conceito procedural” (p.3).

2.5.4 - O desafio da sustentabilidade nos processos de inovação

A expectativa de linearidade, no decorrer de um processo de inovação, condizente com a visão comportamental da aprendizagem, como a gestão de estímulo e resposta, que pode ser previsível e controlável (Miles, 1993), há muito já foi contestada (Darling-Hammond, 2008; Fullan e Hargreaves, 1999; Owston, 2007). Partindo das premissas de que uma efetiva aprendizagem é o alvo de toda inovação e de que os estudantes constroem, ativamente, seus próprios conhecimentos de maneiras muito diferentes, dependendo do que eles já sabem ou experimentaram e como eles percebem, interpretam e entendam novas informações, ocorre de forma muito mais holística do que por um aglomerado de informações contidas em textos e planos de ensino, a sustentabilidade de inovações

educacionais está profundamente atrelada às práticas em sala de aula (Darling-Hammond, 2008).

Há consenso entre os autores de que as inovações surgem a partir de uma necessidade organizacional ou comunitária, seguido de uma fase de implementação e, posteriormente, é levado à institucionalização, (Berman, 1981; Fullan, 2009). Entretanto, Fullan (2009) acrescenta que as decisões, tomadas em qualquer fase de uma reforma, podem realimentar a alterar decisões tomadas em fases anteriores, o que, em seguida, irá proceder a trabalhar seu caminho através de uma contínua forma interativa. O autor, também, compartilha da visão de Hargreaves (2002) que argumenta que a sustentabilidade não é apenas uma questão coletiva e temporal, mas, acrescenta a estas as iniciativas particulares, que podem ser significativas no processo, considerando as dimensões da reforma/inovação. Acrescentam-se, aqui, inúmeras e representativas atuações isoladas de profissionais, que procuram proporcionar atendimentos diferenciados a estudantes com AH/S, independentemente, de processos estruturados ou institucionalizados, mas, que, no entanto, foram fundamentais para alguns indivíduos.

Towndrow, Silver, e Albright (2010) chamam a atenção para a forma como se avalia uma inovação, pois, podem estar baseadas tanto nas expectativas de inovação quanto na realidade dos resultados, isto é, a forma como a promulgação da problemática educacional é encarada, fatores como, local, cultura e circunstâncias, daquele momento, podem determinar se uma inovação é bem aceita ou não. Cohen e Ball (2007) apontam que o sucesso, ou fracasso, da inovação não devem ser mensurados somente a partir das expectativas otimistas da entidade inovadora em relação aos esforços realizados, mas, sim, por meio de um quadro de referências que confronta as complexidades e revela as contingências relativas à implementação de políticas em contextos contemporâneos.

O desenvolvimento profissional constante é condição *sine qua non* para a sustentabilidade de qualquer inovação (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996, Fullan, 2009; Owston 2007). Hiebert, Gallimore e Stigler (2002) acrescentam ainda que os professores não só devem apreender novas habilidades, como, também, desconstruir outras que ficaram arraigadas em suas carreiras. Os autores usam o termo desenvolvimento profissional em um sentido

muito mais amplo, sugerindo que o corpo discente adquira competências a fim de para implementar inovações de base tecnológica sustentáveis, tal capacitação não se passa, necessariamente, por meio de cursos formais, porque, a aprendizagem informal e a aprendizagem com seus iguais, durante o trabalho pode ser ainda mais eficaz.

Bolívar (2012) afirma que caso o ambiente não seja favorável à implantação de inovações, se faz necessário uma preparação prévia, fomentando um processo de construção de capacidade interna para melhorias, a capacidade de mudança está, fortemente, associada à capacidade de gestão. “Está claro que, sem que seja criada a capacidade interna de mudança, os esforços inovadores dos professores estão condenados a ficar marginalizados ou a tornarem-se ineficazes” (p.21). O autor acrescenta ainda que para sustentabilidade, assim como para o sucesso de uma inovação, além de bom planejamento, é preciso o sentido de *empowerment* dos professores. De acordo com a natureza do ambiente e os desafios provocadores da mudança, a estratégia de implantação da inovação é fator determinante para a sua sustentabilidade. Um grande desafio para a implantação de inovações é a mudança de cultura. Muitas vezes é necessário alterar a estrutura organizacional do ambiente para a implantação da inovação. Bolívar (2008) apresenta três tipos de estratégias para a implantação de melhorias: I) Tática: Adotadas certas medidas para resolver um problema específico. II) Estratégica: Uma resposta geral e coerente com as principais exigências ou necessidades. III) Construir Capacidades: Para além de envolver a maioria do corpo docente e ter como abordagem a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a escola, como conjunto, capacita-se para resolver por si própria os problemas.

A produção de resultados eficazes, que possam servir de referência para ação em outras realidades, está ligado, intimamente, à sustentabilidade (Cohen & Ball, 2007; Hauge, Norenes & Vedoy, 2014). Cohen e Ball (2007) acrescentam que o sucesso da implementação de uma inovação não deve ser medido apenas com base nas aspirações e sonhos de pesquisadores e educadores, mas, também, pelos níveis de alinhamento e sintonia atingidos entre quem propõe a inovação e os que irão efetivá-la.

Fullan (2009) coloca que as mudanças educacionais de larga escala só ocorrem por intervenção governamental e são necessários três níveis para alcançá-las, o da comunidade escolar, o do distrito, que, no Brasil, podemos comparar às dimensões municipais, estatal e nacional. O autor considera que mudanças ocorridas, em apenas um desses níveis, produzem resultados de curta duração, mas, se os três níveis estiverem comprometidos, a mudança será sustentável. O processo de sustentabilidade é tão significativo para o processo de mudança quanto à ideia da mudança em si. Ostow (2007) considera a sustentabilidade como o cerne da questão das reformas educacionais, tanto que, seguindo os passos delineados por Bodgan e Biklen (1998), desenvolve um modelo para aferir a sustentabilidade da inovação.

2.5.5 - O modelo teórico de Ostow para avaliar a sustentabilidade

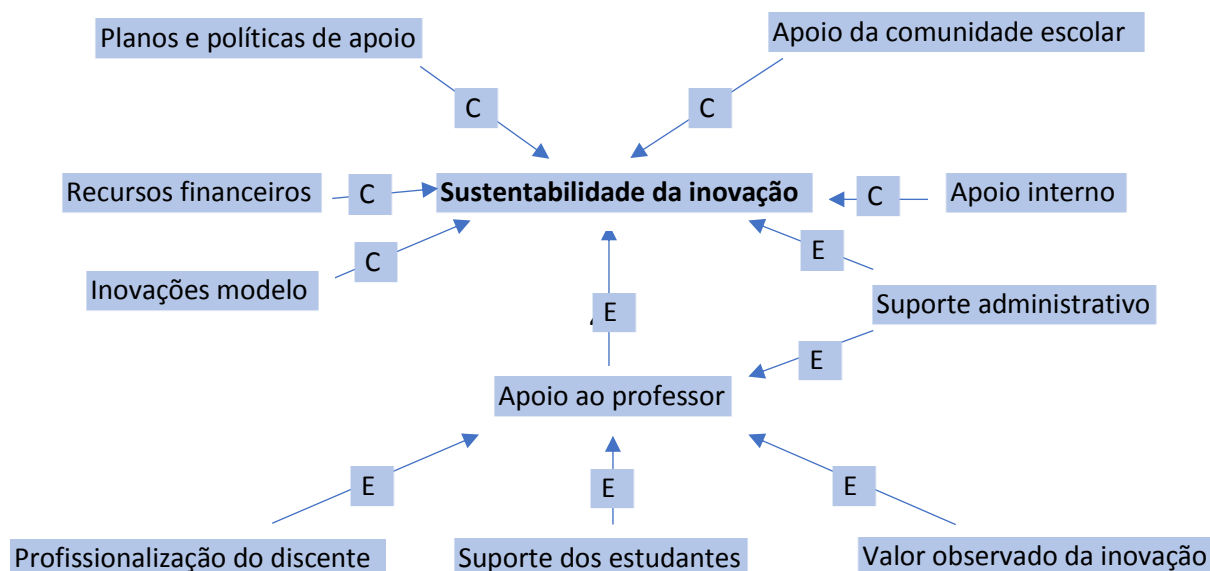
Toda inovação pedagógica é marcada por uma interação complexa entre escola, políticas educacionais, lideranças, valores, cultura local, atitudes dos professores e características dos estudantes. Em uma pesquisa com 174 escolas, de 28 países, em toda a América do Norte, América do Sul, Europa, Austrália, Ásia e África, que se propôs a examinar práticas pedagógicas inovadoras que usam tecnologia ³², Ostow (2003) focou sua análise, em um recorte de 59 destas escolas, analisando fatores que levavam à sustentabilidade ou não das inovações, propondo como resultado um modelo de sustentabilidade para a inovação em sala de aula.

O modelo que emergiu de sua análise, esquematizado na Figura 2.1, é composto por dois conjuntos de condições subjacentes às práticas de ensino consideradas inovadoras, que usavam tecnologia e que demonstraram sustentabilidade. Um destes conjuntos de condições foi considerado essencial (E) e outro contribuinte (C) e, no modelo, representam a ligação entre os fatores. Condições essenciais foram definidas como aquelas necessárias, mas, não suficiente, para que as inovações sejam sustentadas, já as contribuintes, o autor

³² Mais sobre esta pesquisa ver: Kozma R. B. (Ed.). (2003). Technology, innovation, and educational change: A global perspective. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

considerou aquelas que figuraram em 50% ou mais dos casos, como facilitadoras da sustentabilidade das inovações.

FIGURA 2.1 - Modelo Teórico para a sustentabilidade de Ostow



Fonte: Ostow, 2007, p.68 (Tradução livre do investigador)

Dentre os essenciais, destaca-se o papel do professor, cuja atitude positiva diante da mudança foi citada em muitos outros relatos de casos, como o elemento chave da sustentabilidade. Como fatores adjacentes ao bom desempenho do professor, no processo, destacam-se: I - Suporte administrativo - equipamentos, condições de trabalho; II – O valor percebido pelos professores na inovação, o que Rogers (1995) chama de 'vantagem relativa' e 'compatibilidade' de uma inovação; III - Suporte dos estudantes, papel muitas vezes negligenciado, no processo, mas, ricamente, presenciado durante a pesquisa, ao evidenciar que o entusiasmo do professor está diretamente ligado ao entusiasmo dos alunos em aprender com o uso de novas tecnologias. Metz (1993) fornece uma explicação plausível para esse fenômeno, em termos de recompensas intrínsecas, para professores, argumentando que, como são poucas as recompensas por mérito ou esforço discente, os professores se voltam para recompensas intrínsecas, isto é, para o estabelecimento de satisfação no trabalho, a autora afirma, ainda, que a maior delas vem da cooperação e

sucesso dos estudantes. Portanto, os professores são levados a investir tempo e esforço em atividades que levam à realização de seus alunos e IV - Desenvolvimento profissional, constante, isto é, os professores não só devem apreender novas habilidades, como, também, desconstruir outras que permeiam suas carreiras profissionais, este último fator, também, foi citado por Darling-Hammond e McLaughlin (1996). O desenvolvimento profissional deve incluir, necessariamente, a aquisição de competências técnicas e habilidades para implementar inovações de base tecnológica sustentáveis. Tal desenvolvimento não deve, necessariamente, ser pensado em termos de cursos formais, porque, a aprendizagem informal e a aprendizagem com seus iguais, durante o trabalho, pode ser ainda mais eficaz (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002).

Aos fatores acima, o autor agrega o apoio dos ‘elementos contribuintes’, formados pelos demais funcionários da escola ou outros professores, que não estão ligados, diretamente, à inovação e o apoio externo - colegas de outras escolas, pais, distrito escolar, líderes municipais ou órgão regente do sistema educacional. Esses elementos se tornam essenciais, à medida que, também, proporcionam reconhecimento e validação dos esforços dos professores. A esta lista, acrescenta-se, ainda, as iniciativas de fundações ou empresas que visam premiar práticas educacionais, contribuindo para a melhoria da aprendizagem. No Brasil, por exemplo, o “Prêmio Professor Nota 10”, da Fundação Victor Civita, ou o “Respostas para o Amanhã”, da Samsung, dentre outros.

A rica investigação feita por Ostow (2007,) sobre a sustentabilidade dos processos de inovação educativa, traz reflexões que estão além do modelo apresentado. Um ponto notável, observado pelo autor, é a falta de suporte técnico ou de hardware adequado, fato, frequentemente, citado, na literatura, como comprometedor da sustentabilidade das inovações, não representava uma ameaça significativa, o que fez com que nem fosse contemplado no modelo.

Em relação à questão histórica da precariedade da sustentação de programas de atendimento a estudantes com AH/S à luz do modelo de Ostow, (Figura 2.2), considerando que um programa adequado de atendimento a estes estudantes pode ser visto como uma ‘inovação’, encontra-se no modelo uma série de condições essenciais (E) à sua

sustentabilidade, que são inerentes à função da liderança educacional. Começa-se pelo ‘suporte administrativo’, que, de forma direta, garante infraestrutura e recursos para o andamento do programa e indiretamente, por meio de apoio do corpo docente, pela ‘profissionalização do discente’, garantindo-lhe capacitação necessária acerca da sobredotação ou ainda pelo apoio de projetos individuais. Neste caso, fazemos uma adaptação à estrutura apresentada por Ostow (2007), se considerarmos a capacitação dos professores uma tarefa pertinente à ação da gestão escolar.

Outro fator apontado pelo autor como essencial à sua sustentabilidade é o ‘apoio dos estudantes’, isto é, uma validação do programa pelos principais interessados, que pode ser, facilmente, percebido pela satisfação destes estudantes em fazer parte de um programa especial e de serem ouvidos (Perez, 2004). Condição esta, intimamente, ligada a outra, o ‘valor observado na inovação’ que consiste no reconhecimento da eficácia do programa. Guenther (2017) relata, em sua entrevista, a preferência dos empregadores pelos profissionais que passaram pelo programa e são inúmeros os depoimentos dos próprios estudantes, enaltecendo o acolhimento e a transformação em suas vidas impelidos por esta vivência.

Dentre os fatores contribuintes, Guenther e Freman (2000) e Guenther (2010) corroboram com Ostow (2007), quando apontam que modelos de atendimento aos portadores de AH/S e recursos financeiros ajudam, mas, não são fundamentais para o sucesso de um programa. Particularmente, os modelos, se copiados à risca, podem ser opositores de um resultado satisfatório, considerando a diversidade multicultural na qual vivemos. Fullan (2009) complementa esta lista de fatores contribuintes, reafirmando que o foco do sucesso de uma mudança educacional está na ação direta da equipe da escola, particularmente, do corpo docente, e não nas políticas educacionais.

2.5.6 - A investigação-ação como sustentabilidade de práticas educativas para a sobredotação

Todo conhecimento produzido pela ciência é fruto de uma investigação e, para tanto, necessita de uma metodologia para que se desenvolva, segundo Caetano (2004) estes métodos podem ser agrupados em três vertentes: a positivista/quantitativa, a interpretativa/qualitativa e a crítica/emancipatória. A investigação-ação se enquadra nesta última vertente e é amplamente utilizada nas pesquisas em educação considerando o diálogo permanente entre a pesquisa e os fazeres educacionais, fazendo com que o conhecimento surja da ação, pois visa a sua regulação/transformação.

Para Oliveira e Ferreira (2014) a investigação-ação é “um método que pressupõe a compreensão de uma realidade social com vista a agir sobre ela” (p.94). Assim, a pesquisa tem por objetivo a resolução de um problema que, durante seu desenvolvimento, propicia a compreensão do fenômeno que servirá de base para a intervenção na realidade visando à mudança desejada.

Noffke (1997) afirma que a investigação-ação é uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática e, na maioria das vezes, se constitui em uma atividade de dimensões locais, derivada de necessidades pontuais, seja de um professor, de um grupo docente ou de um discente ou de membros da comunidade escolar. Isto é, as pessoas usam a pesquisa como forma de abordar questões educacionais e sociais locais a fim de compreendê-las e atuar sobre elas. Esta pequena abrangência que pode, em princípio, parecer uma desvantagem da investigação-ação, parece ser na verdade, seu grande mérito.

Transpondo estas prerrogativas para um programa de atendimento a estudantes com AH/S temos um exemplo de constatação da eficácia da investigação-ação como sustentabilidade para estes programas nos relatos de experiência de Guenther (2000,2010,2017). Usufruir de elementos de outros modelos de atuação, sem replicá-los, iniciar o atendimento com poucos casos, experimentando, estudando, ampliando e validando os conhecimentos adquiridos, foram exatamente os passos na criação do CEDET (Seção 4.1.2) que hoje atende cerca de 500 estudantes em sua matriz, sem contar sua expansão em três novos centros. A

investigação-ação permite que apenas um indivíduo, ou pequeno grupo, pesquise, análise e aja sobre determinado problema, seja diretamente, na sua prática em sala de aula, seja em um projeto coletivo, conferindo, simultaneamente, as funções de autor e agente da mudança, o que agrega maior comprometimento e conseqüente sucesso nos resultados. Outro exemplo pode ser conferido ao trabalho vanguardista de Helena Antipoff (Seção 4.1.1) que atuou como pesquisadora e promoveu diversas iniciativas para o atendimento dos sobredotados, em uma época e ambiente pouco favoráveis e desanimadores a esta questão.

Na mesma vertente, a investigação-ação cria condições para a promoção de trabalho nas escolas de forma contextualizada e emancipatória, bem, como, para a construção de um saber agir dos professores com apropriação do sentido da mudança e intencionalidade pedagógica. Segundo Coutinho (2014) a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, essencialmente, prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Para tanto, envolve seus participantes no processo, é colaborativa, interventiva e autoavaliativa, garantindo adaptabilidade e flexibilidade à situação problema enfrentada.

Freire (1983) destaca o caráter emancipatório arraigado ao processo de investigação-ação. O autor, que tinha por princípio da sua práxis a correlação entre os conteúdos, a metodologia e o cotidiano do aprendente, afirma que todos devem investigar e tomar consciência de sua realidade a fim de inserir-se e promover ações na vida social e política. Em sua obra prima, *Pedagogia do Oprimido* o autor afirma:

"A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação."

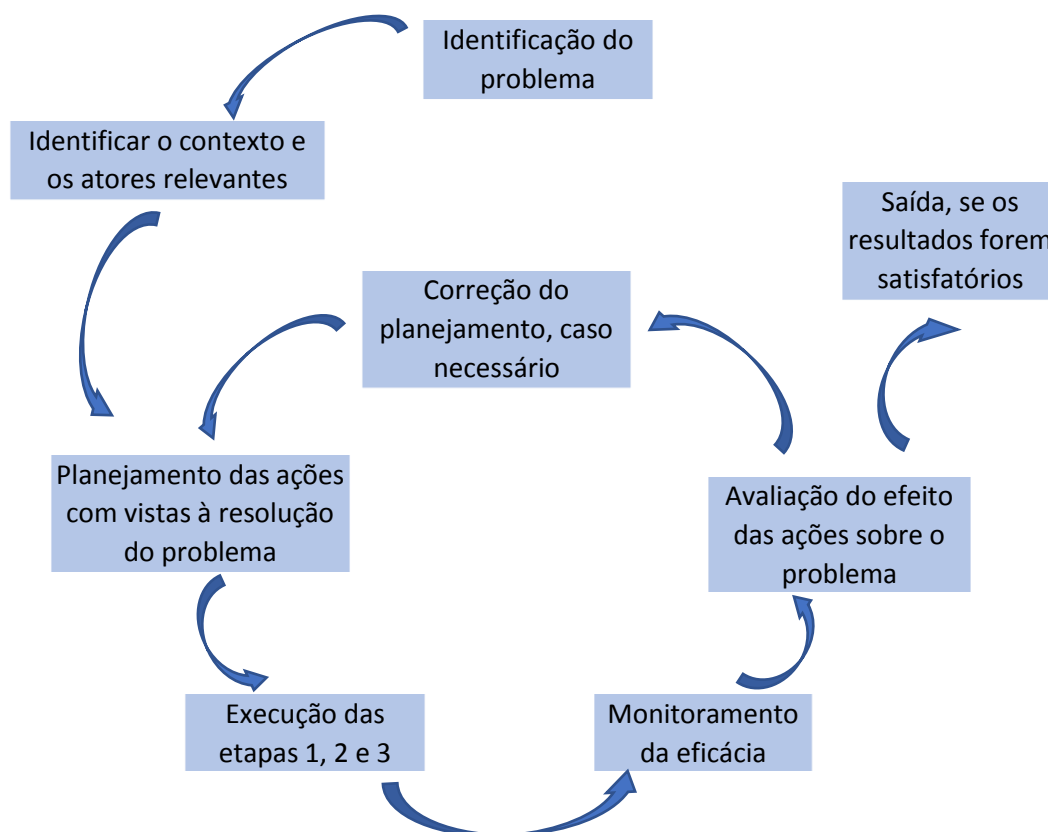
(Freire, 1983b p.44).

Por vezes, os termos investigação-ação e pesquisa-ação são usados com diferentes finalidades, particularmente, atribuindo-se ao primeiro um tempo futuro e superficialidade e ao segundo, o passado e aprofundamento (Grabauska & Bastos, 1998). Mas, parece bastante razoável que, em intensidades diferentes, a pesquisa é sempre inerente ao

processo de investigação e que, no processo de pesquisa, pretende-se aprofundar, conhecer melhor sobre determinado tema, portanto, assim, como estes autores, usa-se os termos de forma a se complementarem.

Muitos são os pontos comuns entre as etapas de um projeto de investigação-ação e o problema da sustentabilidade de práticas educativas: o problema central, o caráter cíclico, a coleta de dados, a aprendizagem do grupo e as adaptações ao longo do processo são alguns deles. Ambos têm o ‘fazer’ como foco e compartilham o fato de que quaisquer conclusões podem ser provisórias e passíveis de revisão. McKay e Marshall (2001) apresentam um esquema para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação, que, se substituído o título original, pode ser ler, também, as fases de um processo de mudança educacional, incluindo sua sustentabilidade.

Figura 2.2 – O problema da sustentabilidade de práticas educativas



Fonte: McKay e Marshall (2001 p.50) Título original: *The Problem solving interest, in action research*. Adaptado pelo autor para o contexto de sustentabilidade de práticas educativas.

Triste constatar, mas, em se tratando de mudança educacional, a fim de prover atendimento adequado aos sobredotados, salvo raras exceções, no país, situa-se na primeira fase do esquema. Perez (2004, 2009) reforça a invisibilidade destes indivíduos perante a escola e aponta esta fase como imprescindível para desencadear qualquer processo de atendimento.

Pelo exposto, a investigação-ação se apresenta como um fértil terreno para se desenvolver um atendimento adequado a estudantes com AH/S. Primeiro, pelo pouco conhecimento sobre o tema pela maioria da comunidade escolar e, portanto, passível de investigação e aprofundamento. Segundo, pelo fato da práxis deste processo vislumbrar dimensões locais e, portanto, menos dependentes de legislações e/ou projetos demasiado elaborados.

2.6 – Liderança e mudança educacional

Fullan (2009), Hargreaves e Fink (2008) compartilham a ideia de que o êxito das mudanças educacionais depende mais da cultura da escola do que do sistema educacional, o que por sua vez confere àqueles que se propõem a liderar e conduzir processos de mudança, potencial responsabilidade sobre sua eficácia.

Implementar e gerir práticas educacionais e/ou programas voltados para alunos com AH/S, necessita, como qualquer outra inovação educacional, de conjugar esforços, não só das lideranças educacionais como de toda a comunidade escolar. Para Fullan (2009) a mudança educacional deve ultrapassar o isolamento e o individualismo da profissão docente, reforçar a ligação com o meio envolvente estabelecendo parcerias. Quanto ao papel das lideranças educacionais, o autor destaca que um líder com vistas a um bem-sucedido processo de implementação de qualquer mudança, na escola, deve centrar-se na relação ensino-aprendizagem, com propósitos claros e transversalmente partilhados. “A ação educativa deve ser planejada e desenvolvida coletivamente, com o propósito de minorar as diferenças e ampliar os resultados daquela ação” (Fullan, 2009 p.145). Ao referir-se a ‘minorar as diferenças’, pode-se inferir que as ações educacionais procuram atender às especificidades de cada estudante, tanto aquelas voltadas para os que possuem dificuldades de aprendizagem quanto para aqueles com AH/S.

A predominância da coletividade, na gestão educacional, seja nos processos de mudança, seja no cotidiano das instituições escolares é, em maior ou menor grau, considerada pela maioria dos especialistas contemporâneos da área, a mais presente e com melhores resultados dentre outros modelos de gestão (Bolivar 2012, Bryant, 2003; Fullan, 2009, Lück, 2012; Teixeira, 2003; Saviani, 2019; Sebarroja & Sanchis, 2001). Quanto à atuação das lideranças na escola, Lück (2012) acrescenta que uma de suas essências está na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em determinado espaço e divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional. Bryant (2003) ressalta que os líderes desempenham um papel-chave no processo de mudanças, pois, fornecem a visão, a motivação e criam os sistemas e estruturas que viabilizam o processo e a conversão da prática em conhecimento. Por sua vez, uma liderança é avaliada pelo sucesso na condução dos processos em longo prazo, sendo o líder agente de mudanças e potencializador de criação do conhecimento, ao propiciar um ambiente em que os colaboradores se sentem livres para inovar e compartilhar. Perillo (2008) afirma que a liderança ortodoxa é vulnerável à investigação e que uma única forma de exercer a liderança poderia levar ao fracasso, tendo em vista os inúmeros fatores imprevisíveis que a cercam.

Hauge, Norenes e Vedoy (2014) afirmam ser a liderança compartilhada ou distribuída um passo importante no desenvolvimento da ação conjunta e que esta sustenta à complexidade das mudanças educacionais. Em meio a esta complexidade, está a estreita relação nas escolas entre líderes e liderados, de um lado, os professores, imersos em suas práticas profissionais delimitadas por expectativas da sociedade e regulamentos institucionais, incluindo sistemas éticos (*accountability*) e à contingência de verbas, de outro, a liderança que depende inteiramente do corpo discente, nomeadamente, de suas competências e motivações. Portanto, a tarefa de liderar requer planejamento cuidadoso e habilidosamente orquestrado de pessoas, recursos culturais e tecnológicos nas escolas.

De que forma a liderança educacional influencia a aprendizagem estudantil? Esta questão, muito significativa sobre a atuação das lideranças educacionais, foi o tema central de

estudo feito por pesquisadores das Universidades de Minnesota e Toronto, publicado pela Wallace Foundation, que ao longo de seis anos, procurou investigar quais tipos e práticas de liderança escolar mais se associam ao sucesso educativo (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004). O estudo, também, foi analisado por Fullan (2009) e Louis (2010). Uma das conclusões é que a influência da liderança, sobre os resultados de aprendizagem dos alunos, tem maior impacto, quando há várias pessoas atuando como líderes em diferentes situações. Ou seja, a gestão escolar é mais eficaz quando a liderança é exercida de forma colaborativa, sustentada a partir de metas claras e objetivos institucionais definidos em comum acordo com todos da escola. O diretor, nesse caso, é o agente catalizador das lideranças em direção às proposições compartilhadas. Com isso, há maior confiança no ambiente institucional escolar, o que facilita o processo de delegação de poder entre os membros, fato que contribui para o aumento da eficácia do trabalho do gestor. Os autores do estudo constataram que o impacto da liderança tende a ser maior nas escolas, onde as necessidades de aprendizagem dos estudantes são mais agudas e que, dentre todos os fatores que contribuem para o aprendizado, a liderança educacional ocupa o segundo lugar no ranking, atrás apenas da instrução em sala de aula.

O *National College for Teaching and Leadership*, na Inglaterra, é um bom exemplo de investimento, na capacitação de profissionais da educação, incluindo professores e lideranças. Em 2013, ele surge, absorvendo funções similares de outros órgãos e, em meados de 2018, tem suas funções absorvidas pela Agência de Regulação do Ensino. Apesar das mudanças organizacionais, seus principais pilares se mantiveram e consistem em atrair, desenvolver uma nova geração de líderes escolares e proporcionar que a atual geração se adapte a este mundo radicalmente novo e difícil; melhorar os padrões acadêmicos, garantindo um corpo docente bem qualificado e motivado, em número suficiente, para atender às necessidades do sistema escolar; promover a interação entre as escolas, visando apoio e crescimento mútuo. O trabalho da instituição, também, é elogiado por Fullan (2009) e por Levine (2005), que consideram, promissor e inteligente, o investimento sistemático nesta formação.

Em contraponto, à liderança compartilhada podemos citar o exemplo de Singapura, um pequeno e desenvolvido estado-nação no Sudeste da Ásia, que encara a educação como um compromisso chave da política governamental. Surpreendeu o mundo com sua rápida escalada nos *rankers* de avaliações internacionais, cujos pilares estão sustentados por uma educação pública altamente disciplinada e com forte ideologia meritocrática e de ordem prática (Hauge, Norenes & Vedoy, 2014). O sistema educacional é centralizado, exerce controle sobre o currículo, por meio de exames nacionais no final do 6º, 10º e 12º anos de escolaridade, com severas censuras aos resultados indesejáveis. O modelo pedagógico predominante é a instrução direta, com a maioria dos professores seguindo um roteiro pré-definido. O foco nos exames restringe a atribuição aos alunos de tarefas intelectualmente ricas ou cognitivamente exigentes, currículos regionais, também, são desencorajados pelo sistema.

No Brasil, esforços pontuais de inovações, nas práticas educacionais, surgem em cada canto do país, destaca-se dentre estes a atuação da Escola Municipal Cândido de Assis Queiroga, no interior da Paraíba, com quase inexistentes recursos materiais e tecnológicos, despontou dentre as primeiras do país nos resultados das Olimpíadas de Matemática. Fórmula: Uma imensa dedicação de uma professora, aliada ao apoio da carente, quase analfabeta comunidade, e ao enorme desejo dos alunos em aprender, motivados por sua vez pela possibilidade de reverter a situação em que vivem através dos estudos.

Hauge, Norenes e Vedoy (2014) afirmam que o uso das tecnologias e ferramentas teóricas de inovação tiveram importante papel no processo de mudança na *Hillside School*. Workshops evoluíram como ferramentas mediadoras para reconstrução, remodelagem dos processos educacionais e propiciaram um clima adequado à tomada de decisões. Os autores observam, ainda, que a gestão descentralizada estava fortemente conectada à mudança de ferramentas, de rotinas no trabalho e de colaboração entre professores. De maneira análoga Fullan, Cuttess e Kilcher (2005), constataam que uma mudança significativa aconteceu quando uma relação mútua e recíproca com os professores foi estabelecida para nutrir e liderar o trabalho desenvolvimentista na sala de aula. As

conclusões dão ênfase a uma abordagem sobre liderança orientada para o *network*, como forma de gerar uma mudança sustentável.

Capítulo 3

Metodologia

3.1. O desenho da investigação – Problema, objetivos e questões

As pesquisas, no Brasil, sobre o atendimento a estudantes com AH/S se mostram muito tímidas e estão longe de provocarem capacitação dos gestores escolares e do corpo docente sobre essa necessidade. Acredita-se que através do estudo e difusão dos conhecimentos consolidados sobre o tema, que haverá uma mudança no panorama de atendimento a estes estudantes. Apesar de, nas últimas décadas, ter havido considerada evolução tanto da conceituação das AH/S quanto da profissionalização da gestão escolar, as práticas educativas voltadas ao atendimento desses estudantes não têm acompanhado tal ritmo. Visto a quase inexistência de programas específicos voltados para esse público, particularmente, no Município de Belo Horizonte, Minas Gerais, território da pesquisa de campo da presente investigação.

Frente a este panorama, pensando em um trabalho que pudesse reunir conhecimentos atuais sobre a Liderança escolar e a sobredotação, sem enveredar nas especificidades da administração ou da psicologia, e sob uma perspectiva da gestão, a presente tese foi construída de forma explanatória sequencial, com abordagem qualitativa,

Os objetivos maiores deste estudo consistem em contribuir para a capacitação das lideranças educacionais e corpo discente, no campo do atendimento a estudantes com AH/S, bem como a de fornecer material de análise e estudos sobre a percepção que uma amostra de líderes educacionais tem sobre o tema. Não obstante das conceituações teóricas e da análise das entrevistas das lideranças educacionais, sobre a atual conjuntura acerca da sobredotação, propôs-se, também, a apresentar algumas iniciativas, na área do atendimento a estudantes com AH/S, que poderão nortear ações pedagógicas, institucionais ou políticas nesse âmbito.

O problema central desta investigação pode ser expresso por: como as lideranças educacionais atuam na gestão da identificação e do atendimento aos estudantes com AH/S, em escolas da rede particular, dos ensinos fundamental e médio, no Município de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A fim de compor resposta a essa questão maior, outras indagações surgiram e nortearam o processo, a saber: Qual a atuação das lideranças educacionais em prol das políticas voltadas a estudantes com AH/S? Como acontece a

implantação e manutenção de um projeto de mudança na escola? A liderança educacional tem a liberdade de propor e gerir processo de mudança? É feita a identificação de estudantes com AH/S e por qual(is) processo(s)? Existem programas específicos para esses estudantes nas escolas da amostra? O corpo docente tem formação e capacitação específica? Quais os impactos dos programas na formação dos estudantes? Os recursos tecnológicos, particularmente a internet, são utilizados como forma de potencializar o enriquecimento curricular desses estudantes?

3.2. Fundamentos metodológicos da Investigação

A presente investigação teve seus alicerces tanto na revisão bibliográfica, sobre os temas da sobredotação e da liderança educacional, quanto na pesquisa de campo que se deu por meio de entrevistas, visitas a instituições que atendem estudantes com AH/S, participação em congresso sobre o tema e por diálogos com especialistas. Tais análises foram sistematizadas em três etapas:

1ª – O estado da arte, Capítulos 1 e 2, foram constituídos a partir da revisão de literatura acessada sobre a sobredotação e a liderança educacional, além de entrevistas com especialistas sobre AH/S, a fim de capturar e registrar o que se encontra posto sobre os temas. Essas entrevistas também forneceram dados para a composição das expectativas de atendimento, apresentadas no capítulo 4 - Análise e discussão dos resultados.

2ª - Pesquisa de campo, por meio de entrevistas a lideranças educacionais de uma amostra do Município de Belo Horizonte, Minas Gerais ,Brasil, com o objetivo de detectar a atual conjuntura do atendimento a estudantes com AH/S, com caráter, predominantemente qualitativo.

3ª – Aprofundamento em casos, de estudantes com AH/S e seus familiares, detectados durante as entrevistas da 2ª etapa, sob perspectiva qualitativa, também feito por meio de entrevistas com o estudante e familiares.

Dentre os autores pesquisados, na área de Liderança Educacional, destacam-se Michael Fullan (2009), Antônio Bolívar (2012), Margarida R. Fernandes (2000), Sônia S. Colombo

(2004) e Heloisa Lück (2012), dentre outros. Na área de Altas Habilidades / Sobredotação, os autores: Alencar (1992, 2003); Ângela Virgolim (2013, 2016); Cristina Delou (2009); Denise Fleith (2007), Helena Antipoff (1992); Howard Gardner (2000); Josef Renzulli (1986, 2004); Renzulli e Reis (1997) Suzana G.P. B. Pérez (2009, 2016) e Zenita Guenther (2000, 2006a,b) dentre outros.

Entre os periódicos especializados e aqueles que publicam artigos sobre o tema da AH/S destacam-se: Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD); Revista Educação, da Editora Segmento - São Paulo/SP; Boletins da ConBraSD – Publicações trimestrais (boletim@conbrasd.com.br); Revista Portuguesa de Educação / Rcaap - Edição semestral do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. (revistas.rcaap.pt/rpe) e Revista Nova Escola – Publicação mensal da editora abril (<http://novaescola.org.br>).

Dados quantitativos e estatísticas sobre números de estudantes, escolas e atendimentos a estudantes com AH/S foram pesquisados nos Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão veiculado ao Ministério da Educação e responsável pelas informações oficiais sobre o Censo Escolar no Brasil, (www.inep.gov.br), e, também, nos dados divulgados pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAHHS).

3.2.1 – A abordagem qualitativa

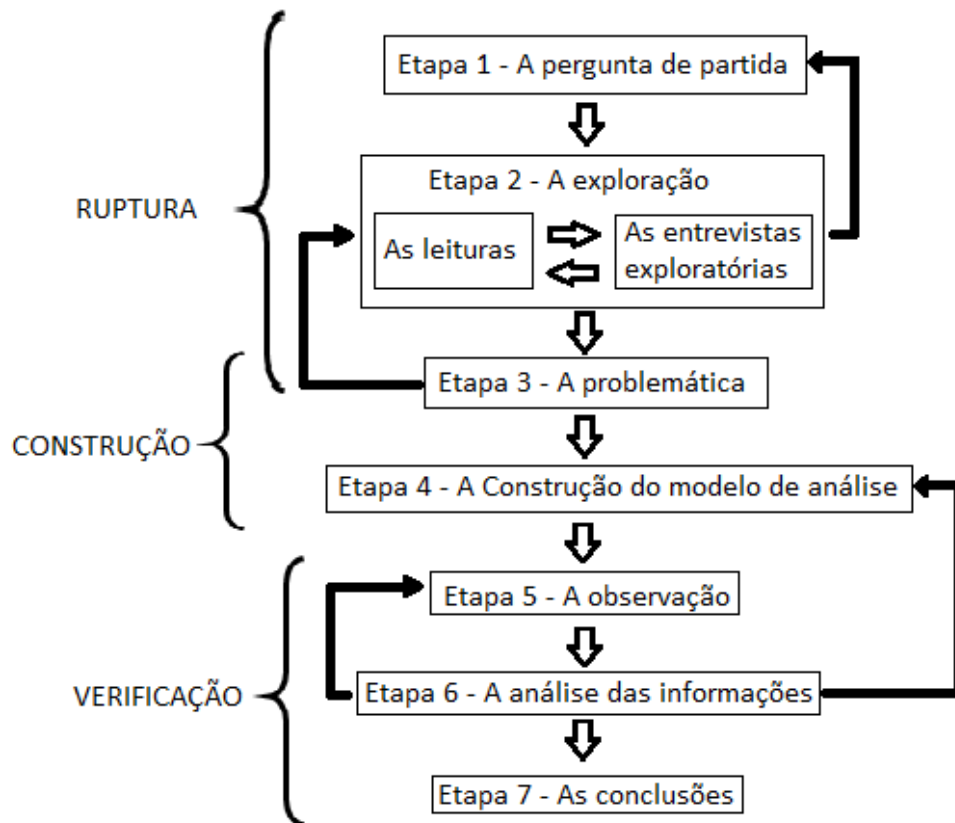
A escolha da abordagem qualitativa se deu, particularmente, ao considerar que o paradigma maior desta investigação consiste na transcrição e interpretação de um fenômeno que se observa (Denzin e Lincoln, 2011; Aires, 2011; Júnior, 2011). Mas também por não haver hipóteses pré-concebidas a serem comprovadas e por propor o desenvolvimento de teoria a partir da experiência do pesquisador (Kruger, 2010). Nomeadamente, acerca do atendimento a estudantes com AH/S e a prática das lideranças educacionais relacionadas a este tema.

Alves (1991), nos chama a atenção para evitar colocar que a “pesquisa qualitativa tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase, e não de exclusividade” (Alves, 1991 p.54). Os dados colhidos durante o processo de investigação foram, por vezes, organizados em tabelas e gráficos, o que não caracteriza uma abordagem quantitativa, mas sim uma maneira de trazer clareza e melhor compreensão dos fatos.

Coutinho (2008) nos leva a refletir que a credibilidade de uma investigação qualitativa se relaciona ao quanto as construções e reconstruções do investigador reproduzem os fenômenos estudados e/ou os pontos de vista dos entrevistados. A autora, citando Lincoln e Guba (1991), corrobora com estes que uma forma de conferir credibilidade à investigação é submeter os resultados aos construtores da realidade em estudo (entrevistados). Neste sentido, o conceito de *prolonged engagement*, definido por Lincoln e Guba (1991, apud Coutinho, 2008), nos parece apropriado para conferir credibilidade à presente investigação, uma vez que as condições estabelecidas por estes autores podem ser verificadas no processo, a saber: I - investimento em um longo tempo no amadurecimento do instrumento e o teste de distorções e informações contraditórias tanto do investigador como dos participantes, ambos garantidos por meio das entrevistas informais com diretores de escolas privadas, pares do investigador, que precederam em cerca de um ano a confecção final do guião e consequentes entrevistas com as lideranças; II - Apreensão da cultura dos entrevistados; e III – O estabelecimento de confiança entre o investigador e participantes. Estes últimos, validados pela vivência da cultura citada, considerando que o autor da investigação é também um gestor, e pela relação profissional e de respeito mútuo existente entre este e grande parte de seus entrevistados.

A fim de nortear a pesquisa extensiva, utilizamos o modelo de Quivy e Campenhoudt (1998) que a esquematiza em três princípios: ruptura, construção e verificação e em sete etapas, que podem coexistir, como mostra o esquema a seguir:

FIGURA 3.1 – Princípios da pesquisa intensiva



Fonte: Quivy e Campenhoudt (1998, p.17)

O princípio da ruptura visa transpor com os preconceitos e as falsas evidências, o da construção tem o objetivo de erguer as proposições explicativas do objeto de estudo, o plano de pesquisa, os procedimentos e as consequências, que, logicamente, são esperadas. O princípio da verificação procura validar as proposições, a fim de obter o status científico do fato.

No esquema acima, os autores ressaltam que “Não é fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional. Uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve obrigar-se a escolher um

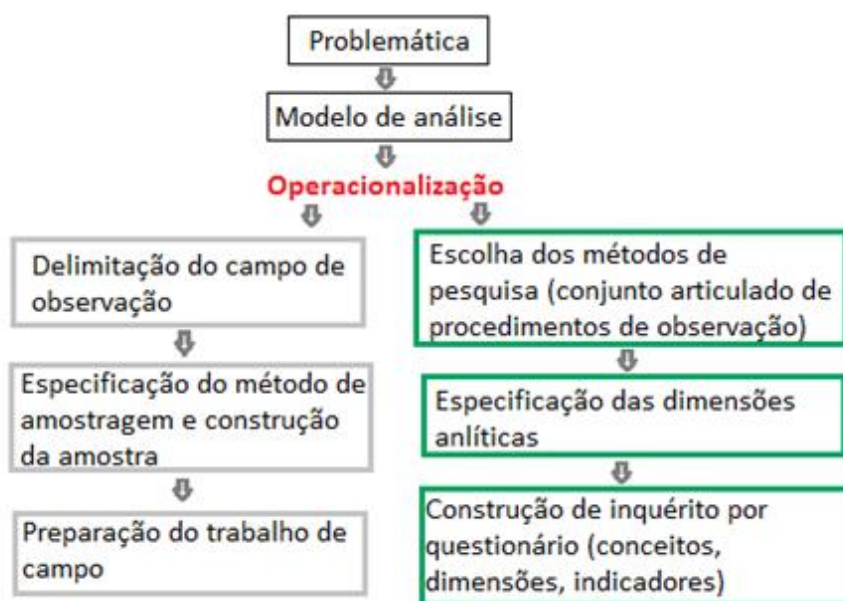
fio condutor tão claro quanto possível, para que seu trabalho se estruture com coerência.” (p.6).

A problemática (etapa 3 no modelo acima) consiste na perspectiva teórica que será adotada no tratamento do problema, no ‘como’ irá se abordar o fenômeno pesquisado. Dois temas nortearam esta investigação: o da Liderança Educacional, ou Gestão Educacional, particularmente, como esta se relaciona com os processos de mudanças e inovações educacionais e o tema das Altas Habilidades / Sobredotação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.13) “a escolha de uma problemática não depende do acaso ou da inspiração pessoal. O próprio investigador faz parte de uma época, com os seus problemas, os seus acontecimentos e correntes de pensamento em evolução”. Os autores afirmam, ainda, que a problemática dá à investigação a sua coerência e seu potencial de descoberta, esta consiste na escolha minuciosa de uma orientação teórica, em uma definição dos conceitos fundamentais e suas relações com o tema.

Inerente à etapa 4 - construção do modelo de análise, acrescentamos a sugestão de desmembramento feito por Henriques (2012), esquematizado na figura 3.2. O modelo fala por si, mas vale ressaltar que, em seu primeiro passo de operacionalização - a delimitação do campo de observação, está presente uma das maiores dificuldades encontradas pelo investigador, considerando que, inicialmente, pretendia-se entrevistar quase totalidade das lideranças educacionais das escolas privadas do Município, tarefa demasiada árdua e, talvez, inoperante. Mas, ao mesmo tempo que difícil, a delimitação é libertadora, uma vez que permite ao investigador colocar foco naquilo que realmente importa, descartando os apêndices e questões secundárias que podem travar a investigação.

FIGURA 3.2 – Principais etapas da Investigação: a pesquisa extensiva e o inquérito por questionário



Fonte: Henriques, 2012

Para Denzin (1994), no processo de investigação qualitativa o pesquisador orienta-se por meio de duas persuasões: a científica, que descreve a natureza da realidade a ser investigada, e a epistemológica, que estabelece os instrumentos capazes de captar e interpretar esta realidade. Esta perspectiva, associada aos princípios expostos por Quivy e Campenhoudt (1998) – Figura 3.1 e ao detalhamento da etapa de operacionalização feito por Henriques (2012), Figura 3.2, constituíram as bases para a construção do modelo de análise desta investigação. Reforçando que a mesma abarca uma pesquisa bibliográfica sobre os temas da liderança educacional e sobredotação, concomitantemente com a análise de documentos e entrevistas com especialistas, seguida de entrevistas com lideranças educacionais e familiares de estudantes com AH/S.

3.3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.3.1 – Análise de documentos

Antecipando a investigação de campo, foi realizada pesquisa de carácter documental, a fim de recuperar a história em Belo Horizonte e no Estado de Minas Gerais, do atendimento aos estudantes com AH/S. Segundo Massimi (2012), para que uma pesquisa seja considerada histórica, é necessário obter fontes ou documentos que embasem a investigação proposta. “Fonte, deverá ser entendida, nesta pesquisa, como qualquer testemunha perceptível sensorialmente que possa nos fornecer informações acerca da vida humana do passado (documentos escritos, objetos, retratos etc.)” (Massimi, 2012, p.59).

As primeiras fontes de pesquisa foram os arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff³³ - CDPHA, na Fazenda do Rosário Ibité, MG, que reúne boletins, cartas e algumas fotografias relacionadas ao tema, a Sala Helena Antipoff (extensão do CDPHA), na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, também parte do CDPHA; um estudo publicado em 2012 na Revista AMAzônica, Ano 5, Vol. X, nº 3, p.79-94, no campo das Altas Habilidades / Sobredotação feito paralelamente em Portugal e no Brasil, abrangendo a produção científica na área no período de 2000 a 2012. Na área da liderança, o foco esteve no papel que os líderes desempenham frente às mudanças educacionais e na sustentabilidade destas. Autores como Michael Fullan, Heloísa Lück, Suzana Henriques da Costa e Isolina Rosa de Oliveira foram algumas das fontes consideradas.

A pesquisa bibliográfica subsidiou a escrita do estado da arte, capítulos 1 e 2, que, em conjunto, com as entrevistas a especialistas, constituíram um registro histórico sobre o atendimento dos estudantes com AH/S, no Estado de Minas Gerais, particularmente, no Município de Belo Horizonte. Por pesquisa bibliográfica, entende-se o processo, no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente.” (Minayo, 1994 p.23). Pois, realiza

³³ Helena Antipoff: Precursora sobre o tema da sobredotação no Brasil.

uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta uma carga histórica e reflete posições frente à realidade.

3.3.2 – Pesquisa de campo

Ainda, na 1ª etapa (Tópico 3.2), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com especialistas e estudiosos sobre o tema, destacando-se a longa entrevista com Zenita Cunha Guenther, com amplo reconhecimento nacional na área de desenvolvimento de talentos e capacidade humana, tendo publicado 23 livros e mais de uma centena de artigos. Fundou e mantém, há quase três décadas, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) em Lavras, Minas Gerais, Brasil. Também, é consultora da Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas e forneceu capacitação para a criação dos NAAH/S, Núcleos de Altas Habilidades e Superdotação, em todo o território nacional. Inês Santos, coordenadora do Programa ISMART, Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos, instituição, sem fins lucrativos, que identifica estudantes da Rede Pública com talento acadêmico e concede bolsas de estudos para o Ensino Médio, no Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, reside em Belo Horizonte, MG. Marisa Costa Assis, que há 9 anos, tentou desenvolver uma tese sobre estudantes com AH/S e mudou seu percurso por dificuldades de obter material para a pesquisa, sintetizando sua frustração no trecho: “Tive que mudar o rumo, tamanho era o desconhecimento das escolas a respeito do tema.” Atualmente, trabalha em um Projeto filantrópico “Bom Aluno”, que, apesar de não ser específico para estudantes com AH/S, acaba por selecioná-los em escolas públicas e encaminhá-los para escolas conceituadas da rede privada. Ana Regina de Carvalho, responsável pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no momento desta investigação. Inúmeras foram às tentativas, em vão, de entrevistar Patrícia Cunha, que na altura da implantação dos NAAH/S, no Brasil, 2005/2006, era responsável pelo setor de inclusão no município, foi apontada em diversas buscas, como detentora dos porquês da não implantação deste núcleo em Belo Horizonte. Todas essas entrevistas foram fundamentais para o início da organização do trabalho e para constituir uma cronologia sobre o atendimento a estudantes com AH/S, no Estado de Minas

Gerais. Segundo Alberti (2005), “as entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos e conjecturas, nos permite maior aproximação com o objeto de estudo” (p.19).

A segunda etapa aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas às lideranças educacionais, visando obter um panorama geral de suas atuações na identificação, no atendimento e no apoio a programas destinados a estudantes com AH/S, no universo das instituições privadas de ensino da Cidade de Belo Horizonte, MG. Pinsonneault e Kraemer (1993) afirmam que a pesquisa, no “ambiente natural”, como esta foi feita, constitui a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse, considerando a gama de variáveis que se complementam. Em seu propósito exploratório, destaca-se o objetivo de estabelecer a existência de relações causais e de questionar por que estas relações existem, considerando o envolvimento das Lideranças Educacionais no atendimento a estudantes com AH/S

Quanto à temporalidade, na qual os dados foram coletados, fez-se um corte transversal (*cross-sectional*), pois, pretende-se descrever e analisar, no presente momento, como está sendo realizado o atendimento a estudantes com AH/S. No cronograma inicial, o período previsto para as entrevistas foi entre novembro de 2017 e maio de 2018, porém, a grande dificuldade encontrada nos agendamentos e os inúmeros deslocamentos, fizeram com que este período fosse adiado para o segundo semestre de 2018 e princípios de 2019.

Durante a realização desse bloco de entrevistas, surgiu a necessidade de, em quatro casos, complementar a entrevista naquela escola, com uma segunda liderança, que dispunha de informações mais precisas ou atualizadas sobre o tema. Também, surgiram, neste bloco, à presença de três casos de estudantes com AH/S, que mereciam aprofundamento na investigação de suas trajetórias, das quais só foi possível realizar em um caso. Um deles mudou-se do país com a família, sem deixar contatos e o terceiro não demonstrou interesse em colaborar com a investigação. Este caso no entanto, frutificou em uma longa entrevista com a família de um aluno sobredotado, preponderantemente com a matriarca da família. Para tanto, utilizamos um guião semiestruturado, bastante flexível, uma vez que desejava-se extrair as percepções e sentimentos da vivência desta família em relação ao

atendimento de estudantes com AH/S ou as consequências em relação à ausência dele. Segundo Bordieu (1999), para se obter uma narrativa natural, muitas vezes, não é interessante fazer uma pergunta direta, mas, sim, fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida por meio de suscitações do entrevistador.

Apesar da longa e rica entrevista, estes dados não foram incorporados a esta investigação, pois, a intenção era estabelecer um paralelo entre os três. Porém, constitui-se em um rico material para estudo futuro.

3.3.3 – Guiões para entrevistas

Os questionários objetivos, via correio, constituíram uma hipótese de obter dados para a segunda fase da pesquisa, panorama geral das escolas de Belo Horizonte em relação à atuação das lideranças no atendimento e identificação de estudantes com AH/S e a programas destinados a estes, porém, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas destinadas às lideranças, visando garantir maior fidelidade às respostas e acrescentar à coleta de dados a observação direta, pois, permite fazer uma leitura do ambiente, no qual as práticas educacionais investigadas são desenvolvidas. Infraestrutura, recursos materiais e tecnológicos e a existência de profissionais especializados são alguns dos aspectos que necessitam ser cooptados e darão sustentação e complementariedade ao estudo de caso. Para Quivy e Campenhoudt (1998), a observação constitui-se em uma técnica necessária a quem deseja compreender qualquer fenômeno social. Os objetivos da observação são, prioritariamente, descrever, registrar, explorar e interpretar um determinado fenômeno, sem interferir no ambiente analisado, evitando, assim, que a presença e a interação do observador comprometam as características dos dados recolhidos. Além de destacar essa mesma tentativa de imparcialidade do investigador, Yin (2006) acrescenta que a observação direta incide sobre todos os indicadores previstos e deve, impreterivelmente, ter como suporte um guia de observação.

A entrevista semi-estruturada se dá por questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses pré-elaboradas e inerentes à problemática estudada e que, em seguida,

oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado, Martins (2004). Também permite maior interação entre entrevistado e entrevistador, o que colabora substancialmente para melhor reproduzir a realidade pesquisada.

Para as entrevistas foram elaborados guiões, um genérico, para os especialistas (Apêndice I) e outro para as lideranças (Apêndice II). Segundo Correia (2009), o guião tem a função primordial de focar os estudos.

“Este guião poderá ser um auxílio precioso, que previne a dispersão ou avidez do observador, redirecionando-o para o objeto de estudo, embora possa ser considerada restritivo, relativamente à atitude sensitiva do investigador e por comparação com uma observação mais livre, não estruturada, se bem que suportada em objetivos, mas em que o investigador vai para o campo sem roteiro prévio”.

(Correia, 2009, p.32)

Ambos permitiam desdobramentos em sua estrutura, o primeiro, semiestruturado com tendência a aberto, ia de encontro à prática de cada um dos especialistas e as questões serviam como introdução para “depoimentos” e relatos históricos. Depois, o guião, feito para as lideranças educacionais, estruturado sob seis questões e objetivava captar a concepção deste grupo sobre o atendimento e identificação de estudantes com AH/S, bem como a existência de práticas pedagógicas e/ou programas destinados a eles, naquela escola.

Bourdieu (1999 p.43) lembra que o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. “As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado.”

3.4 - Grupo amostral

Foram três os grupos de entrevistados. O primeiro foi constituído por profissionais que atuam/atuaram no atendimento de estudantes com AH/S. A saber: Zenita Guenther, Inês Santos, Marisa Costa Assis e Ana Regina de Carvalho, as justificativas destas escolhas estão detalhadas na seção anterior. A entrevista com a Dra. Zenita constitui uma grande fonte de dados utilizados na elaboração do texto. As entrevistas, diálogos, com Ana Regina, Rosa Maria, Inês Santos, Marisa Costa contribuíram para delinear esta investigação e formatar o segundo grupo, que foram as lideranças educacionais de Escolas particulares do Município de Belo Horizonte, MG. Este grupo amostral é do tipo estratificado, não probabilístico, pois, segundo Henriques (2012), neste caso, conhecemos as características da população relacionadas com as variáveis que se pretende estudar.

A escolha do segundo grupo foi feita por quotas, para Henriques (2012), a informação disponível permite dividir a população em grupos e não é feita de forma aleatória. Nesta perspectiva, optamos por um grupo amostral composto pelo seguinte ranking: Lideranças das 20 escolas da rede particular de ensino do Município de Belo Horizonte, MG, Brasil, com as maiores médias simples entre as cinco avaliações da última edição do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, publicada em janeiro de 2016 pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A escolha deste grupo com base nos resultados do ENEM foi motivada pela elevada importância para as escolas do seu resultado neste exame, particularmente, para seu status. Ressaltando-se que o marketing das escolas está, fortemente, apoiado nas médias obtidas pela escola no ENEM ou em resultados excepcionais, garantidores de muitos louros no mercado e das melhores vagas nas universidades.

QUADRO 3.2 – Escolas do grupo amostral

RANKING	ESCOLA	PORTE*	MÉDIA TOTAL
1º	COLEGIO BERNOULLI - UNIDADE LOURDES	Grande	749.39
2º	COLEGUIUM	Muito Peq.	733.90
3º	COLEGIO SANTO ANTONIO	Grande	731.73
4º	COLEGIO SANTA MARCELINA	Pequeno	728.49
5º	COLEGIO MAGNUM AGOSTINIANO - NF	Grande	727.63
6º	COLEGIO SANTO AGOSTINHO	Grande	720.84
7º	COLEGIO LOYOLA	Grande	704.82
8º	COLEGIO SANTA DOROTEIA	Grande	695.55
9º	COLEGIO MARISTA DOM SILVERIO	Grande	686.18
10º	COLEGIO S. MARIA CORACAO EUCARISTICO	Grande	679.78
11º	COLEGIO LOGOSOFICO GONZALEZ PECOTCHE	Pequeno	679.40
12º	COLEGUIUM - UNIDADE ALIPIO DE MELO	Pequeno	677.80
13º	COL MAGNUM AGOSTINIANO BURITIS	Pequeno	672.58
14º	ESC STO TOMAS DE AQUINO	Médio	671.26
15º	COLEGUIUM - ENSINO FUND. E MEDIO	Médio	670.41
16º	COLEGIO BATISTA MINEIRO	Grande	669.81
17º	COLEGIO ESPANHOL SANTA MARIA - CN	Pequeno	669.15
18º	COLEGIO SANTA MARIA NOVA SUICA	Médio	667.80
19º	COLEGIO SAGRADO CORACAO DE MARIA	Pequeno	662.86
20º	COL STA MARIA PAMPULHA	Médio	660.54
21º	INST EDUC GABRIELA LEOPOLDINA	Pequeno	658.81
22º	COLEGIO IMACULADA CONCEICAO	Pequeno	658.44
23º	COL SANTA MARIA FLORESTA	Médio	657.42
24º	COL PITAGORAS CIDADE JARDIM	Pequeno	656.95
25º	COL MAXIMUS STA INES	Pequeno	653.58

*Número de estudantes inscritos: Muito pequeno: de 1 a 30, Pequeno: 31 a 60, Médio: 61 a 90, Grande: acima de 90. Fonte: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2014/home-medias-por-escola/>
Acedido em 20 de março de 2017

O terceiro e último grupo foi inicialmente idealizado, considerando casos de estudantes com AH/S que seriam apontados durante as entrevistas com as lideranças educacionais. A esta altura, detectamos três casos nos quais programamos aprofundar a investigação, porém, em apenas um deles obtivemos sucesso.

3.4.1 – Variáveis do grupo amostral

1ª - Apesar do grupo inicial ser composto por 20 escolas, a lista possui as 25 primeiras colocadas, a fim de suprir alguma lacuna dentre as vinte primeiras, em caso de recusa na participação da pesquisa.

2ª - No universo de aproximadamente 300 escolas particulares do município, figuram dentre as 25 escolhidas para a presente investigação, as sete maiores em número de estudantes, e outras 11 consideradas de porte médio, representando assim, um quantitativo estimado em um quarto do total de alunos matriculados na rede particular de ensino do município.

3ª - Comparando este ranking com os dois anos anteriores (2014 e 2015) e com o ano de 2017, último ano de publicação de resultados do ENEM por Escola, a lista das 25 primeiras classificadas tem poucas alterações, o que aponta um caráter de permanência da condição desta amostra e grupo, independente do ano observado.

3.5 – Procedimentos do trabalho de campo

Na fase da pesquisa de campo, a coleta de dados ocorreu, prioritariamente, por método direto, utilizando as entrevistas individuais semiestruturadas. Como limites e problemas da entrevista, Yin (2006) aponta que a informação não está, imediatamente, acessível, precisa da destreza do investigador para decifrá-la. Além disso, a flexibilidade do método exige do investigador capacidade e experiência para não se deixar trair por fatos refutáveis, a mesma flexibilidade, também, não pode tolir uma completa espontaneidade do entrevistado e nem uma total neutralidade do investigador.

Não é objeto, do presente estudo, avaliar a ação exclusiva da direção e, sim, da(s) liderança(s) das escolas em relação ao atendimento dos estudantes com AH/S.

Para a realização das entrevistas, elaborou-se um cronograma com *status* de cada agendamento. Cerca de metade dos agendamentos aconteceu por contato direto, pois, o investigador já havia mantido convívio profissional com os entrevistados, em encontros de lideranças, congressos, dentre outros. Para os demais, contou-se com a colaboração da, então Presidente do SINEP-MG, Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais, que elaborou uma carta de apresentação, contendo as intenções da investigação. A grande maioria dos diretores se dispôs a colaborar com a entrevista, que em média duraram entre 20 e 30 minutos, considerando os preâmbulos e apresentações. Este tempo, por vezes, era alargado, quando havia abertura do entrevistado em mostrar os ambientes da escola e atividades de enriquecimento, que estavam acontecendo naquele momento, fato ocorrido em quatro situações. Das 25 escolas, inicialmente previstas, atingiu-se 17, num total de 21 entrevistas, todas as lideranças assinaram um termo de consentimento (Apêndice III), sendo-lhes garantido o anonimato na exposição dos dados.

3.6 – Análise de dados

A análise dos dados considerou pesquisas bibliográficas, incluído revistas especializadas, documentos oficiais, projetos detectados; políticas educacionais vigentes, legislação específica e as entrevistas, cujo foco, durante a análise das transcrições, esteve voltado para a construção de um conhecimento capaz de informar e de instigar as lideranças educacionais a destinarem atenção adequada aos estudantes com AH/S. Esta forma está estruturada no pensamento de Bardin (2009), que define a análise de conteúdo como:

“... um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recensão (variáveis inferidas) destas mensagens.”
(Bardin, 2009 p. 44).

Assim como sugerido por Miles e Huberman (1984), após o processo de coleta dos dados nesta fase da investigação, nomeadamente as entrevistas às lideranças educacionais,

passamos então à redução dos dados, que consistiu em selecionar nas transcrições os focos inicialmente levantados, transformando as informações brutas em bases para a formulação de hipóteses ou conclusões. Ainda segundo estes autores, estes dados podem ser reduzidos e transformados quantitativa e qualitativamente, utilizando-se de códigos, resumos e similaridades.

As entrevistas às lideranças educacionais foram submetidas a uma análise de categorias com o intuito de organizar os dados coletados por frequência da presença de itens de sentido. De acordo com Bardin (2009), o sistema de categorias deve ir ao encontro das intenções da investigação ou das questões do pesquisador. O método de análise de conteúdo, considerando a predominância do caráter qualitativo da segunda e terceira etapas da pesquisa, é intensivo e baseia-se na presença ou ausência de uma característica ou modo, segundo, o qual os elementos do discurso estão articulados (Yin, 2006).

Algumas categorias foram preanunciadas, pois, condiziam com as questões colocadas no início da investigação, visavam compreender o atual panorama do atendimento a alunos com AH/S, são elas: I – Caracterização dos entrevistados; II - Concepção das lideranças educacionais sobre AH/S; III - Grau de liberdade das lideranças educacionais em propor/gerir processos de mudanças; IV - Identificação de estudantes com AH/S; V - Encaminhamento destes casos; VI - Programas específicos, enriquecimento curricular, currículos adaptáveis, avanço de série, outros; VII - Ambientes específicos para a realização de práticas pedagógicas voltadas para estudantes com AH/S, VIII - Formação/capacitação do corpo docente em relação a AH/S e IX - Recursos tecnológicos utilizados para potencializar o enriquecimento curricular a estes estudantes.

Embora todas estas categorias tenham sido contempladas nas entrevistas, a análise das transcrições revelou menor ênfase em algumas, particularmente, nas que visavam aprofundar sobre o atendimento e/ou projetos voltados a estudantes com AH/S, considerando que estes praticamente inexistiam. Então, as categorias foram reorganizadas em seis grupos, a saber: I – Perfil dos entrevistados; II – Concepção de sobredotação; III – Autonomia das Lideranças, IV – Identificação de estudantes com AH/S; V –

Programas/projetos para estudantes com AH/S e VI – Capacitação sobre o tema AH/S, cuja análise detalhada se encontra no Capítulo 4.

Segundo Duarte (2004), analisar entrevistas é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação. Tomar depoimentos, como fonte de investigação, implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal e pensar na dimensão coletiva. Considerando esta premissa, as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas com o auxílio de um profissional, (foram testados alguns softwares de transcrição, mas não foram eficazes para as gravações feitas em aparelho *android*) e imediatamente submetidas pelo investigador a uma conferência de fidedignidade, recorrendo por vezes às gravações, tentando assim minimizar possíveis perdas das falas dos entrevistados que se apresentassem pouco claras ao transcrito.

Inicialmente, o software NVIVO foi utilizado em busca dos ‘nós”, mas, demonstrou-se pouco eficiente, então, os dados foram organizados em planilhas conforme proposto por Cardoso *at al* (2011), a saber:

QUADRO 3.3 – Organização de dados das entrevistas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Bloco temático ou característica	Subtemas, objetivos das perguntas	Fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma categoria ou sub- categoria.	Fragmentos do texto que contextualizam a unidade de registro.

Fonte: Cardoso *at al* (2011) – Organização do investigador

Tal organização, facilita quantificar indicadores, além de trazer à tona fragmentos do texto, que explicitam ou exemplificam as categorias, permitindo, assim, fazer inferências. A opção por expor os dados em formas de simples gráficos de setores e por meio de transcrição de trechos das respostas, ao nosso ver, se mostram importantes não só para a descrever os dados como também para evidenciar relações entre os eventos. Particularmente a

transcrição de partes das respostas, reflete diretamente o pensamento do entrevistado, permitindo ao leitor também fazer inferências para além das expostas pelo investigador.

Segundo Bertin (1988), a organização das informações de forma gráfica facilita a memorização dos pontos focais e a passagem do global para o particular e vice-versa. Vidich e Lyman (2006) afirmam que qualquer método de pesquisa é, em sua essência, qualitativo. A utilização de dados quantitativos, gráficos e estatísticas não suprimem o elemento intersubjetivo inerente a toda pesquisa social.

Para efeitos práticos, cada transcrição foi relida e dividida nas seis categorias utilizando uma cor no fundo do texto. Assim passamos à análise de cada uma, recorrendo a proposições referenciadas no estado da arte e/ou fazendo inferências e proposições a partir das respostas analisadas. Quando possível, os dados foram quantificados e apresentados em gráficos simples, enumerados ou simplesmente transcritos das respostas quando representavam uma fala comum entre os entrevistados ou, justamente por destoarem do senso comum e trazerem consigo novas interpretações. Seguindo esta dinâmica, de releituras e compilação das respostas organizadas por categorias, se deu a construção dos tópicos 4.2 ao 4.6, que concernem a discussão e análise dos resultados do bloco de entrevistas com as lideranças educacionais.

Capítulo 4

Análise e discussão de resultados

Sob a luz das teorias e dados apresentados, nos dois primeiros capítulos, procedeu-se à discussão de resultados e à elaboração das conclusões, tendo por base os objetivos iniciais, que nortearam esta investigação, transcritos a seguir e que corresponderão às seções deste capítulo.

- i. Analisar a atuação das lideranças educacionais no processo de identificação e no atendimento aos estudantes com AH/S, limitando-nos às escolas da rede particular deste município.
- ii. Mapear as iniciativas na área e os benefícios sobre seus usuários.
- iii. Diagnosticar o nível de conhecimento e de formação das lideranças educacionais e de suas equipes em relação ao tema da sobredotação.
- iv. Analisar as implicações, que a infraestrutura, os recursos materiais e humanos e o uso das tecnologias da informação, trazem no atendimento a estes estudantes.
- v. Contribuir com o conhecimento gerado, a partir desta investigação, para o avanço acadêmico sobre os temas da liderança e da sobredotação, além de instigar os líderes educacionais e suas equipes para a necessidade de oferecer atendimento diferenciado a este grupo.

A análise e discussão de resultados foi disposta neste capítulo em duas partes. Na primeira (Seção 4.1), procuramos organizar os resultados das pesquisas documentais e das entrevistas com os especialistas da área, por meio de “Iniciativas no Brasil na direção do atendimento a estudantes com AH/S”. Apesar do texto abranger aspectos do estado da arte sobre o tema da sobredotação, ele foi apresentado neste capítulo tendo em vista a presença de dados e informações até então pouco explorados, ou não organizados sob a ótica de uma liderança educacional, propiciando assim uma fonte de pesquisa para melhor compreensão da historicidade do tema no Brasil. Na segunda parte, que abrange as seções 4.2 ao 4.5, apresentamos os resultados e suas consequentes discussões fundamentados pelas entrevistas com as lideranças educacionais. Estes tópicos constituem, portanto, o cerne da pesquisa de campo e procuram descrever a realidade momentânea acerca do atendimento a Estudantes com AH/S nas escolas da rede privada do município.

4.1 – Iniciativas no Brasil na direção do atendimento a estudantes com AH/S

Da investigação documental realizada para fundamentar esta investigação, da observação *in loco* de duas instituições que desenvolvem atendimento a estudantes com AH/S - CEDET / Lavras e POIT / São Paulo, aliadas à vivência do investigador, reuniu-se algumas iniciativas produtoras no atendimento a estes estudantes, que se deram pela implantação de políticas públicas, como os NAAH/S, pela atuação marcante de líderes, como Helena Antipoff e Zenita Guenther, evidenciados aqui pela exposição das principais ideias e iniciativas de D. Helena e por projetos como a ADAV e o CEDET e ainda, por outros projetos com abrangências restritas, mas não menos importantes nesta ampla possibilidade de oferta de atendimento adequado aos estudantes de AH/S.

4.1.1 – O NAAH/S - Núcleo de atividades de altas habilidades e superdotação

A implantação das unidades do NAAH/S, em 2005/2006, representou o passo mais largo, a nível nacional, na história do atendimento a estudantes com AH/S, no Brasil. No Documento Orientador³⁴, para implementação dos NAAH/S, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial estabelece que o Núcleo é mais uma política pública em direção à inclusão e justifica sua criação, considerando o contingente de estudantes com AH/S que não são contemplados em seus anseios pelo ensino regular, além de reforçar a necessidade de orientação individualizada.

Em sua maioria, estão instalados nas capitais dos estados e são organizados em três frentes de atendimento: ao estudante, ao professor e à família. Tem por objetivos principais apoiar o estudante com AH/D, os professores e a comunidade em geral, constituindo-se como um espaço para identificação e desenvolvimento da área de interesse do estudante, por meio de enriquecimento do currículo. A realização de oficinas com dois encontros semanais, é o modelo mais praticado pelos NAAH/S, a título de exemplo, pode-se citar a unidade de Londrina, Paraná, que é exceção, às situadas nas capitais, e desenvolve oficinas de

³⁴ https://www.academia.edu/8136625/Documento_orientador_naahs_29_05_06. Acedido em 15 de julho de 2019.

Matemática, Robótica, Biologia, Escrita Literária, Xadrez, Fanzine³⁵, Humanidades, Física, Desenho, Linguagem e Artes Visuais.

NAAH/S presta expressivo apoio a este público, porém, sua abrangência, ainda, é muito tímida, considerando as dimensões continentais do Brasil. Restringindo esta atuação ao estado de Minas Gerais, particularmente ao foco desta investigação - a capital do estado (Belo Horizonte), constatou-se que este Núcleo não foi constituído como aconteceu em 2005 na maioria das capitais brasileiras. Embora, na lista dos NAAH/S publicadas em sites oficiais do governo, conste um endereço em Belo Horizonte, ele nunca existiu. Em visita ao local, não há o menor indício de funcionamento do NAAH/S, funcionam lá parte dos escritórios da Secretaria Municipal de Educação e os inúmeros funcionários indagados, desconhecem a existência do núcleo ou ouviram falar sobre ele.

Em entrevista com ARC, em outubro de 2017, diretora de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais àquela altura, quando indagada sobre o porquê da não implantação do NAAH/S em Belo Horizonte, disse que sua criação não fora considerada prioridade, na época, diante de tantas outras demandas da Secretaria.

Apesar do êxito desta iniciativa, os NAAH/S atendem a uma ínfima parcela da população de sobredotados do país, considerando sua atuação restrita às capitais diante de gigantescos estados e por voltarem seu atendimento apenas para estudantes da rede pública. Não encontramos dados no MEC sobre o número total destes atendimentos, mas em consulta individuais aos sites dos 27 NAAH/S em funcionamento no país, em fevereiro de 2019, constatamos o atendimento a cerca de 13.500 estudantes. Se considerarmos que apenas 2% dos estudantes do ensino básico no país são detentores de AH/S (menor percentual apontado pelos especialistas), temos um total de 960.000 estudantes nesta condição. A distância entre estes números, ainda que guardadas suas imprecisões, aponta para a precariedade deste atendimento.

Outro aspecto, que compromete a expansão do atendimento, é a falta de formação específica dos professores, “que atualmente vai de inexistente a precária ou sumamente

³⁵ Publicação não profissional e não oficial, produzido por fãs de uma cultura particular.

precária” (Perez, 2016), que comprometem a identificação e consequente encaminhamento destes estudantes..

4.1.2 – O pioneirismo de Helena Antipoff - A marca da liderança

A inserção nesta investigação dos trabalhos desenvolvidos pela educadora russa, naturalizada brasileira, Helena Antipoff, justifica-se pela contribuição pioneira aos estudos dos sobredotados, pela implementação de projetos na área e pelo legado deixado a uma geração de educadores, da qual faço parte. Reconhecimento esse traduzido em livros, homenagens, documentário e na biografia escrita por seu filho.

No campo acadêmico, Freitas Campos, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, hoje, Presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), organizou o livro Helena Antipoff Textos Escolhidos (2002) e o estudo: Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação (2003). Sua correspondência com Claparède, no período de 1914 a 1940, foi organizada no livro: Édouard Claparède, Hélène Antipoff: Correspondance (2010, 1-255). No campo do documentário, Guilherme Reis (2019) dirigiu o longa-metragem ‘Entre mundos’ (2019), que reúne imagens raras de arquivo e depoimentos de pessoas que conviveram com a educadora. Daniel Antipoff, filho da autora, registrou sua biografia sob o título: Helena Antipoff – Sua vida / Sua obra (1975). Além de mais de 40 dissertações e teses que fazem referência à sua obra, que vai muito além do tema da sobredotação.

Helena Antipoff, russa de nascimento (1892 – 1974), viveu os conflituosos anos da Revolução Bolchevique, em função da qual mudou-se com sua mãe e irmã para Paris. Na Sorbonne, estudou dois anos do curso de Ciências e, neste período, teve contato com Pierre Janet e Henri Bergson, tendo estagiado no laboratório Binet-Simon sob a orientação de Théodore Simon. Seguiu, então, para Genebra para os estudos de Psicologia e a convite de Édouard Claparède, integrou a equipe de investigadores do Institut Jean-Jacques Rousseau, onde se dedicou à investigação, na área da medição da inteligência, e da sua relação com a aprendizagem, introjetando a perspectiva interacionista, que junto com a

corrente sócio-histórica da psicologia soviética formaram seus pilares teóricos (Campos, 2003).

Em 1929, veio para o Brasil para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, um dos primeiros laboratórios de psicologia instalados no Brasil, e apoiar a implantação de uma grande reforma de ensino, que visava democratizar a educação básica, inspirada nos ideais da Escola Nova.

A relevância do cuidado com os bem-dotados sempre esteve em pauta nos trabalhos de Helena Antipoff. Não são raras suas frases enfáticas, justificando esta necessidade: “Cuidar das crianças bem-dotadas é pré-determinar, de certo modo, os rumos da futura sociedade.” Antipoff (1992, p.12). “O problema do supernormal constitui, assim, um problema de ordem social grave, porque, se descuidado, é fonte de fracasso de talentos e de gênios, se mal orientado, é gerador de elementos indesejáveis e perniciosos à harmonia social.” (p.14).

Distante da cientificidade que comprovasse suas afirmações, porém, munida de uma extraordinária capacidade de leitura social e das diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento, conforme a classe social dos estudantes (Guenther, 2017). Antipoff (1946, apud Antipoff, 1992) enumerou em um artigo, temas primordiais sobre o atendimento aos mais capazes, que continuam presentes, e pouco definidos, no cenário atual. Nele abordava temas como a invisibilidade destes indivíduos perante as escolas e professores; a necessidade de identificação dos bem-dotados na mais tenra idade – 2 a 3 anos, a fim de não ‘desperdiçar’ estes talentos; enumerou características como a independência e a liberdade de pensamento, confundidas como anarquia pelas escolas tradicionais; alertou para a vaidade dos familiares que sobrecarregam crianças bem-dotadas com esforços demasiados ou exibições para amigos; citou o ‘incômodo’ que estes causam às escolas, quando manifestam seus talentos; levantou a correlação entre AH/S e um possível desajuste sócio emocional; chamou a atenção para o fato de os bem-dotados, oriundos de famílias pobres, serem mais invisíveis ainda à sociedade, considerando seu abandono escolar em função do trabalho; e, ainda, aponta para uma possível perda destas mentes

brilhantes para o crime, se não forem bem orientados. Diante da sua relevância, incorporou-se este artigo à presente investigação (Anexo III).

A conexão entre a condição de sobredotação e o exercício de funções de liderança por estes indivíduos é confirmado por Guenther (2017), que em sua entrevista relata “Se será criminoso, será excelente, porque ninguém pega. Mas, por que não ser um excelente comerciante, um excelente empresário? Eles são excelentes naquilo que fazem.” Completa este pensamento atribuindo à educação a tarefa de orientá-los a fazer coisas úteis para si e para a sociedade. Para a autora, não há dúvidas de que se estes estudantes tiverem apoio e um bom ambiente para se desenvolverem, serão excelentes seres humanos. Dona Helena, como é respeitosamente chamada por Guenther (2017), era muito cética a respeito de que ter mais dinheiro é fator preponderante para o sucesso, dizia que “dinheiro você ganha, capacidade você não ganha, a capacidade é que é importante, você vai ter que desenvolver, se é que o dinheiro é importante, você ganha, se não for você não ganha”.

O empenho de Helena Antipoff em conseguir instalações adequadas e um projeto para o atendimento destes estudantes foi constante em sua trajetória. Inúmeros contatos com políticos, empresários e possíveis entidades financiadoras, em sua maioria infrutíferos e desgastantes como podemos verificar em suas correspondências (Antipoff, 1992). Em 1962, realizou-se um primeiro experimento com um grupo de adolescentes bem-dotados do meio rural, que durante dois anos, após o Ginásio (hoje, 5º ao 9º ano), desenvolveram projetos no campo agrícola. Experiência positiva, considerando que a maioria destes estudantes, vinculados somente à vida e trabalho no campo, continuaram seus estudos em nível superior ou se dedicaram ao magistério primário (Campos, 1984). Apesar da assertividade do experimento, não foram encontrados registros do porquê da sua extinção.

Em 1971, como relatora do 1º Seminário Nacional para Superdotados, Helena Antipoff elabora um discurso enaltecendo a necessidade e benefícios de uma educação voltada para este público e propõe uma série de atividades a fim de alavancar um atendimento adequado aos bem-dotados. Decorreu-se um período de estudos teóricos sobre o tema e, em 1973, a efetivação de um projeto em formato de colônia, em duas turmas experimentais, toma corpo, sob a regência de uma associação criada para este fim, a ADAV

(Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações e Bem-dotados), cujo resumo de sua trajetória está descrito na seção seguinte.

No ano que precedeu seu falecimento, (9/8/1974), a educadora dedicou-se, intensamente, à causa dos bem-dotados, haja vista as inúmeras cartas, neste período, destinadas a políticos e personalidades da época, solicitando apoio a seus projetos. O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, que cuida do acervo documental da educadora, está dividido em duas partes, uma na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, MG, e outra, na Sala Helena Antipoff / Biblioteca Central da UFMG. Neles se encontram um vasto material para pesquisa e aprofundamento sobre sua obra, cabendo para esta investigação destacar seu pioneirismo no campo do atendimento aos superdotados.

4.1.3 – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações e Bem-dotados - ADAV

O estatuto da Sociedade Pestalozzi, em 1945, contemplava a educação dos bem-dotados e dos infradotados³⁶, Novaes (1979) relata que pequenos grupos, desse primeiro segmento, foram reunidos em um colégio da zona Sul do Rio de Janeiro para realizar estudos sobre música, teatro e literatura. No entanto, esta operacionalização não tomou corpo, devido aos grandes problemas enfrentados com a assistência dos menos capacitados, concentrando esforços e recursos diante de demandas sempre urgentes (Campos, 1984).

Segundo Guenther (2017), Dona Helena Antipoff viveu por mais de três décadas a angústia de não operacionalizar nenhum atendimento aos mais capazes. Tal sentimento, aliado à sua força política, levou à realização do ‘Seminário Nacional para a Educação de Superdotados’, em Brasília, em 1971. Do Seminário surgiram algumas iniciativas, como a necessidade de criação de um ‘Serviço pró bem-dotados’, vinculado ao no Ministério da Educação. Mas, só, em 1973, efetivamente, foram organizadas duas colônias experimentais, durante as férias escolares, em um sítio, recentemente, adquirido para este fim, no município de Ibirité - Minas Gerais. Neste mesmo ano, em 5 de junho, com

³⁶ Termos utilizados na época

aprovação do estatuto e eleição da sua primeira diretoria, foi fundada a ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência a Vocações e Bem Dotados, cujo objetivo central é descrito como sendo o de proporcionar “o amparo a jovens talentosos, principalmente do meio rural e das classes menos favorecidas, permitindo-lhes que desenvolvam aptidões inatas e encontrem suas naturais vocações.” (Alkmim, 1988, apud Campos, 1984, p.17).

Nos dez anos seguintes, a ADAV realizou 27 encontros, comumente chamadas de ‘Colônia de férias’, atendendo 293 crianças, mas, bem longe dos ideais iniciais, tanto em número como em segmento social. Uma vez que apenas 16,3% vieram de classes sociais mais carentes. A Associação, também, participou de inúmeros eventos educacionais de amplitudes regional e nacional, normalmente, compartilhando sua experiência extraída dos encontros com estes estudantes (Campos, 1984). Apesar destes números e esforços contínuos dos voluntários, que compunham a diretoria da ADAV, estas sementes não foram lançadas em solo fértil, a atuação foi reduzindo nos 20 anos subsequentes, quase paralisando suas atividades. Atualmente, o espaço abriga uma unidade do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Projeto Espaço Cultural ADAV, este último dividido em quatro frentes de atuação: crianças e adolescentes, idosos, família e ações culturais, oferecendo atividades culturais e oficinas de arte-educação, porém, nenhuma especificamente voltado aos estudantes com AH/S.

Mais detalhes dos trabalhos desenvolvidos pela ADAV, bem como análises estatísticas e qualitativas de seus estudantes podem ser encontradas em um estudo coletivo, quando o projeto completou sua primeira década, organizado em Campos (1984) – Dez anos em Prol do Bem-dotado e, ainda, na dissertação de Cecília Antipoff (2017) - Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV-Associação Milton Campos para desenvolvimento e assistência de vocações de bem-dotados em sua primeira década de funcionamento.

4.1.4 – Zenita Guenther e o CEDET

Zenita Cunha Guenther recebeu de Helena Antipoff a ‘tarefa de cuidar dos mais dotados’, como relata em entrevista concedida para esta investigação. Doutora em Psicologia da Educação e Mestre em Orientação e Aconselhamento Psicológico pela Universidade South Florida, na segunda metade do século XX, onde foi orientanda de Dorothy A. Sisk, um dos expoentes mundiais nos estudos da sobredotação. Possui ampla publicação na área e fundou, em 1993, o CEDET - Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, na cidade de Lavras, Minas Gerais. Desde então, o Centro é referência para o atendimento a estudantes com AH/S, alicerçando a criação de outras unidades do CEDET, como em Poços de Caldas – Minas Gerais, e, nas cidades de Assis, São José do Rio Preto e São José dos Campos, estas últimas, no estado de São Paulo. Em 2018, o CEDET, de São José dos Campos, lançou, em parceria com a Secretaria de Educação e Cidadania da prefeitura, o programa ‘Decolar’, cujo objetivo é identificar, acompanhar e estimular o desenvolvimento do potencial de estudantes com AH/S da rede municipal de ensino.

Em sua entrevista, Guenther (2017) relata que a aplicação de teorias ou de métodos isolados não garantem sucesso a nenhuma intervenção na área da educação. No campo da sobredotação, referiu-se, especificamente, à teoria de Renzulli, que fora mal traduzida para o português e encarada como cartilha para o atendimento dos portadores de AH/S. De fato, os documentos oficiais que norteiam a área (MEC/SEESP, 2006) têm, neste autor, sua fundamentação teórica e, como é possível constatar pelo inexpressivo atendimento a estudantes com AH/S, no Brasil, tal referência não foi garantidora de sucesso. Em sua entrevista, quando questionada sobre processos de identificação de estudantes dotados e talentosos, como prefere designar, Dra. Zenita relata que “Como D. Helena já havia desvalorizado os outros, tive que criar um.” (Guenther, 2017). Não só para identificar, a autora, também, propôs um método de atendimento prolongado a estes estudantes. Para tanto, conciliou a perspectiva humanista de Helena Antipoff, sua experiência adquirida nos ‘encontros de sábado’ – programa experimental criado por Dorothy Sisk para atendimento a estudantes com talentos diferenciados, Flórida/EUA, durante seu mestrado e, como ela enfatiza, estudando muito diversos autores de referência.

O processo de identificação inicia-se na escola, previamente, orientada pela equipe do CEDET, com o preenchimento de uma minuciosa ficha de observação de cada estudante, que por sua vez fora apontado pela comunidade escolar (professores, pais e colegas) como portador de algum tipo de talento especial. Este estudante passa, então, pela ‘observação assistida’, na sede do CEDET, visando a conformação de novos atendimentos para o semestre seguinte. Tive a oportunidade de observar esse momento, que apurava os atendimentos para o segundo semestre de 2019, o qual descrevo em linhas gerais a seguir.

Neste dia, os estudantes são levados a vivenciar situações incomuns a uma sala de aula regular, individualmente, e, por vezes, em pequenos grupos, em ambientes previamente montados, que vão desde um canto com almofadões, livros e dicionários, passando por uma oficina com ferramentas de marcenaria e obra, por uma cozinha improvisada, por uma sala com instrumentos musicais, outro canto com materiais para desenho e pintura, um com roupas, fantasias e utensílios de costura, um pequeno laboratório de ciências, com vidrarias, exemplares de animais e uma mesa com eletrônicos. Estavam presentes 59 crianças, em quase totalidade do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e nove facilitadores do CEDET, entre funcionários e voluntários. Salvo algumas instruções dos orientadores, quanto a questões de organização e procedimentos, hora para o lanche, local dos banheiros dentre outros, as crianças transitavam livremente pelos ambientes. Os facilitadores não faziam qualquer tipo de intervenção nas atitudes e nas escolhas das crianças. O processo educativo consistia em responder perguntas por meio de outras, estimulando a capacidade reflexiva dos alunos. Os facilitadores anotavam ininterruptamente, detalhes das interações de cada estudante com o objeto/ambiente. Estes apontamentos, em conjunto com a ficha preenchida pela escola, compõem a base para o ‘plano individual’ - planejamento dos conteúdos e atividades que serão desenvolvidos - que é feito pelo próprio estudante, com orientação de um facilitador do CEDET e é compartilhado com a escola e a família. Para a idealizadora do projeto, a periodicidade de revisão do plano individual é um ponto chave de sucesso. Primeiro um plano bimestral, que pode ser repetido ou não, no bimestre seguinte, considerando a gama de interesses e o nível de aprofundamento que cada estudante desejar. Semanalmente, no

encontro com seu facilitador, o andamento do projeto é sempre discutido e, semestralmente, ele pode transitar entre as três áreas de estimulação, a saber: I – Ciências, Investigação e Tecnologia II – Comunicação, Organização e Comunidades e III – Criatividade, Habilidade e Expressão.

Ainda, sobre o plano individual, Guenther (2017) acrescentou que, durante sua elaboração, os estudantes ficam extasiados em planejar o que vão estudar. Um deles se manifestou: “É a primeira vez que eu me pergunto o que eu quero aprender”. Diante desse entusiasmo, fazem extensas listas iniciais que, com o apoio dos facilitadores, são revistas, hierarquizadas e adaptadas para as oito a dez horas semanais de vivências no CEDET.

Característica marcante, dentre os alunos, é a longa permanência no projeto. São muitos os que entram durante o ensino fundamental e permanecem até terminarem o ensino médio. Dentre inúmeros relatos de ex-alunos do projeto, destacamos este, de Ana Luiza Costa Silva (2011), narrado para o informativo da ASPAT-CEDET³⁷:

Fiquei 11 anos no CEDET, de 1997 a 2007, considero que me desenvolvi bastante: eu era tímida e comecei a me expressar melhor e, também, a me dedicar mais aos estudos. Uma boa lembrança que tenho foi a atividade ‘Buscando soluções’, quando íamos aos bairros para saber os problemas dos moradores e até chegamos a nos encontrar com o prefeito, falando da necessidade de se construir uma escola no bairro Vale do Sol, o que de fato ocorreu.

Informativo ASPAT-CEDET, 2011, 2, 4

O voluntariado é a força motora do projeto, considerando que a Secretaria Municipal de educação se responsabiliza por apenas parte dos coordenadores e dos facilitadores do CEDET. Segundo Guenther (2017), “O CEDET é fora da lei, não foi reconhecido, e, agora, que eles querem, eu não quero mais”. Fora da lei, no sentido de não estar subordinado ou vinculado a nenhum órgão legislativo e por não receber uma verba específica para sua gestão. O voluntariado, emocionalmente envolvido com o trabalho, e a presença marcante e resolutiva da Dra. Guenther transpareceram como dois grandes pilares de sustentação deste eficaz programa de atendimento a estudantes com AH/S.

³⁷ Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento – Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento

4.1.5 – Outras iniciativas de atendimento ao sobredotado no Brasil

O ISMART- Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (antes Instituto Social Maria Telles) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, criado em 1999, que identifica estudantes de baixa renda em escolas públicas, com bom potencial acadêmico, e os encaminha com bolsas para escolas particulares. Atua, principalmente, nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e, recentemente, em dois colégios de Belo Horizonte. Em 20 anos de existência, o instituto acompanhou cerca de 4800 estudantes, repleto de histórias de sucesso.

O IRS - Instituto Rogerio Steinberg, é uma ONG voltada à identificação e ao apoio a estudantes com AH/S, em condições sociais vulneráveis, também, no Rio de Janeiro. Fundado em 1988, já auxiliou cerca de 33 mil estudantes por meio de oficinas de criação, teatro, pintura, orientação profissional, preparatórios para exames de seleção, dentre outros.

o Programa Bom Aluno em Belo Horizonte, Minas Gerais, mantido com recursos do Instituto Severino Ballesteros, não está voltado, diretamente, para estudantes com AH/S, mas, acaba por atender muitos estudantes carentes com estas características, por meio de orientações individuais e da família, os encaminhando, com bolsas, a escolas particulares de referência.

O POIT - Programa Objetivo de Incentivo ao Talento, em São Paulo, consolidou suas atividades, em 1986, após várias iniciativas. Está voltado para os estudantes desta grande rede de ensino privada, em suas unidades situadas na grande São Paulo. Em visita à unidade da Teodoro Sampaio/SP, em 2017, foi possível verificar que o programa conta com uma estrutura bem definida, que vai desde a identificação da condição de AH/S, em parceria com o Centro de Psicologia Aplicada da UNIP, Universidade Paulista, passando pela orientação às famílias, a formação docente, até, a oferta de cursos extracurriculares, com o objetivo de enriquecer e aprofundar os estudantes identificados.

A Rede Incluir - Programa desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, cujo objetivo é desenvolver ações através de programas e projetos de extensão,

visa atender demandas da comunidade escolar, de pessoas ou de grupos historicamente excluídos. A sobredotação é um dos braços do programa e consiste em assistir, por meio de encontros semanais, estudantes com altas habilidades, orientando-os em suas especificidades³⁸.

Outros projetos, artigos, escolas especializadas e eventos, no contexto da sobredotação, podem ser encontrados no portal do Conselho Brasileiro para Superdotação (<http://conbrasd.org/>), constantemente, atualizado, fonte segura de pesquisa e informações, além de fornecer acesso a diversos blogs voltados para o tema. Há conteúdos destinados para pais, professores, psicólogos, lideranças educacionais e demais profissionais envolvidos com este atendimento.

4.2 – Conhecimento e formação das lideranças educacionais e de suas equipes acerca da sobredotação

Antes de passar à questão do conceito e formação específica sobre o tema da sobredotação, e aos projetos que tentam contemplar o atendimento a estes estudantes, apresenta-se, inicialmente, uma caracterização geral das lideranças entrevistadas.

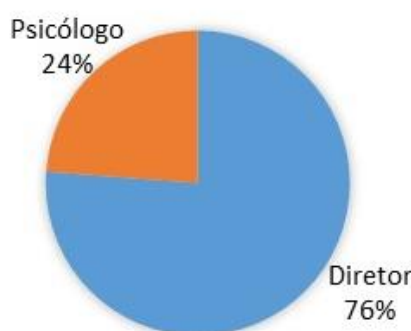
Foram previstas na amostra 20 instituições de ensino, posteriormente, este número foi expandido para 25, considerando possíveis perdas, das quais atingimos 17 instituições, por meio de 21 entrevistas. Em quatro delas, as entrevistas foram feitas com o(a) diretor(a) e um profissional, indicado pela direção, responsável direto pelo atendimento aos estudantes ou por algum setor voltado para atendimentos especiais, nomeadamente, o serviço de psicologia da escola.

³⁸ www.sociedadeinclusiva.pucminas.br

4.2.1 – Caracterização dos entrevistados

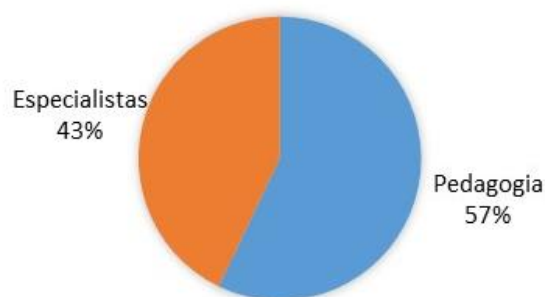
Em relação às funções dos entrevistados (Gráfico 1), 16 eram diretores e cinco psicólogos ou psicopedagogos. Dentre os diretores, dois ocupavam a função de Direção de Ensino, cargo comum em algumas instituições, que costumam dividir a gestão em um setor pedagógico e outro administrativo-financeiro. Por vezes, uma terceira, que é a Direção Religiosa, no caso de escolas confessionais. Dentre os psicólogos, quatro dividiam com a direção as responsabilidades da gestão dos atendimentos de alunos e ou programas educacionais no quinto caso, a entrevista foi feita somente com a psicóloga, uma vez que a direção geral exercia um tipo de gestão voltada à administração e finanças e pouco se envolvia nas questões pedagógicas.

GRÁFICO 4.1 – Função das lideranças



Quanto à formação das lideranças, na graduação, há uma predominância no curso de pedagogia e, dentre os especialistas, há diversas formações - História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Letras e Engenharia, como indica o Gráfico 2. O alto percentual de especialistas retrata uma tendência natural, nas escolas brasileiras, de professores migrarem da função discente para as funções da gestão. Fato criticado por Teixeira (2003), quando afirma que professores enxergam os cargos de gestão como ascensão na carreira e, muitas vezes, não estão acostumados às decisões necessárias à função, inclinam-se a considerar o seu ofício, essencialmente, como uma aplicação de leis e normas de ensino.

GRÁFICO 4.2 – Formação das lideranças - Graduação



A legislação federal brasileira prevê a necessidade de formação em pedagogia para o exercício da função de direção, “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Lei nº 9.394/96, Art. 64). Como pode ser lido, a parte do artigo que diz ‘a critério da instituição de ensino’ confere autonomia às instituições para definir suas regras complementares, quanto ao perfil do diretor, bastando, por exemplo, no caso do Estado de Minas Gerais, solicitar à Secretaria Estadual de Educação uma ‘autorização especial’ para que especialistas assumam regularmente a função de direção, seja na rede pública ou privada.

Não foram encontrados, na literatura pesquisada, dados específicos sobre o perfil de diretores de escolas do nível básico na rede privada, porém, em estudos realizados por Vieira e Vidal (2014), baseados em dados da Prova Brasil³⁹ 2011, em cerca de 60 mil escolas públicas⁴⁰, encontramos situação semelhante, nos cursos de graduação dos diretores: 39% têm formação em pedagogia e 49% em outros cursos superiores. No censo escolar de 2015,

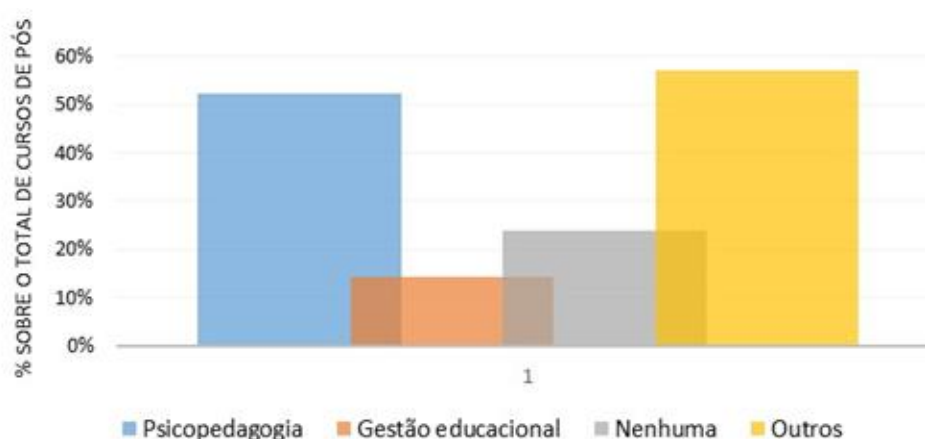
³⁹ Prova Brasil é o nome popular da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação do Brasil, aplicada em alunos, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e no 3º ano do Ensino Médio.

⁴⁰ Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2014). Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia. DOI, 10*.

estes percentuais foram de 42% e 53%, respectivamente, e, em 2018, último resultado divulgado, até então, foram de 43% e 53%.

No âmbito da pós-graduação, *lato ou stricto senso*, predomina a especialização em psicopedagogia (52%), que, no Brasil, pode ser feita após qualquer curso de graduação. Embora cinco dos entrevistados não possuam nenhuma outra formação, além da graduação, há outros que possuem entre um e quatro cursos de pós, especializações em Neurociência, Educação Infantil, Filosofia, Gestão Educacional, Tecnologia da Educação, MBA em gestão e Mestrado em educação, o que perfaz um total superior ao número de entrevistas. Destaca-se dentre estes, dois com a titulação de mestre e apenas três com especialização em gestão educacional.

GRÁFICO 4.3 - Formação das Lideranças – Pós-graduação (*Stricto ou lato senso*)



A pesquisa de Vieira e Vidal (2014) aponta que 69% dos diretores das escolas públicas possuem algum tipo de pós-graduação, o que coloca o Brasil em situação privilegiada dentre os países sul-americanos. Este percentual está próximo aos 76% encontrados nesta investigação, embora, a motivação para a especialização pareça ter origens diferentes. No caso das escolas públicas, tais titulações conferem compensações financeiras ao salário, o que não constitui uma prática no ensino privado, cuja busca por especializações está associada à posição diferenciada no mercado de trabalho ou com fins a assumir cargos de gestão. Também, é comum a dupla jornada de funções, principalmente, discente, em instituição pública e privada, o que faz com que esta última, se beneficie das formações dos profissionais feitas durante seu exercício nas funções públicas. Lück (2009, 2019) afirma

que o trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas, dos mais variados matizes, e que já não é mais possível esperar que esses aprendam somente durante o exercício da função, pelo ensaio e erro, o que leva os gestores a uma busca permanente por formação.

Quanto ao tempo de gestão, na atual instituição, 19% dos entrevistados possuem menos de 2 anos 29%, entre 2 e 5 anos; 14%, entre 5 e 10 anos e 38% mais de 10 anos. Nesta caracterização, merece destaque o fato de que 48% dos entrevistados acumulam 20 anos ou mais na atual instituição, como discentes, supervisores ou coordenadores, antes da atual função. Este número sobe para 67%, se considerarmos mais de 10 anos, o que aponta para uma predominância de líderes educacionais com larga experiência na instituição que estão a gerir, isto é, gestores que dominam as regras, os hábitos e os costumes daquela escola. A pesquisa de Vieira e Vidal (2014) aponta que 50% dos diretores possuem 20 anos ou mais na educação, embora, não especifique se na mesma instituição.

4.2.2 - A conceituação de sobredotação para as lideranças

Conceituar a sobredotação não é uma tarefa fácil, mesmo para especialistas, considerando-se a diversidade de manifestações da inteligência humana. Porém, ainda, que parcial, esta conceituação se faz necessária àqueles que se propõem trabalhar de forma comprometida com a diversidade na educação. É a partir desta conceituação que passos seguintes, como a identificação e o atendimento, terão seus referenciais estabelecidos e tomarão forma. Perez (2009), ao desenvolver um instrumento para a identificação de indivíduos com AH/S afirma que “Adotar conceitos de inteligência e de AH/SD multidimensionais implica traduzi-los de forma coerente nos indicadores utilizados para que eles possam ser eficientes para identificar as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação” (p.300).

Quando indagados sobre a conceituação que tinham de um estudante/pessoa com AH/S, um percentual elevado da amostra – 76%, apresentaram uma definição rasa, com foco no processo de aprendizagem e no distanciamento cognitivo deste indivíduo com os seus pares. Nas respostas, predominava a caracterização dos indivíduos com AH/S e não o

conceito em si, mas, um sentido comum, extraído, em quase totalidade, da amostra foi: 'são pessoas que tem grande facilidade de aprendizagem em determinado tema e se destacam em relação aos seus colegas pelas soluções e rapidez de raciocínio.' É fato que, estes são dois dos cernes consensados pelos estudiosos sobre o tema (Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2000; Perez, 2009, Piechowski, 1986; Renzulli & Reis, 1997; Silverman, 2002; Winner, 1998), porém, as múltiplas inteligências e a vivência das experiências com maior sensibilidade por parte dos sobredotados, fatores destacados pelos especialistas como pertinentes à condição de sobredotação, pouco figurou dentre as respostas. Tal ausência e os poucos desdobramentos ou exemplificações para esta questão, fez notar a pouca vivência e familiaridade com o tema.

Uma citação, quase unânime, dentre as lideranças, sobre a condição de sobredotação, foi de que 'um estudante com AH/S tem muita facilidade de aprendizagem em determinado tema'. Este fato esteve fortemente atrelado às Inteligências lógico-matemática e linguístico-verbal, o que os leva a inferir que, na percepção deste grupo de entrevistados, o foco da sobredotação está na capacidade cognitiva do estudante. O que segundo Renzulli (2004) pode incorrer em sério erro na identificação e no atendimento adequado a estes indivíduos, já que estarão excluídas as outras diversas manifestações da inteligência humana. Alguns trechos extraídos das respostas ratificam esta inferência: "destaca na sua produção, interpretação, oralidade, enfim, no cognitivo como um todo;" "destacam pelo seu alto desempenho nas notas;" "tem facilidade de alcançar a aprendizagem lógica matemática e linguística muito antes da média dos outros alunos, conforme o processo padrão estabelecido pela escola;" "tem maior habilidade no sentido de conhecimentos;" "não tem nenhuma dificuldade de compreensão trabalhando conceitos lógico-matemáticos bem enraizados, resolução de problemas, perpassam por uma ou mais línguas sem nenhum tipo de bloqueios;" "tem facilidade no planejamento, raciocínio e velocidade de processamento de informações;" "demonstram uma inteligência, uma facilidade para aprender e memorizar;" e "acha muita facilidade na escola e alcança níveis de aprendizagem elevados." As demais inteligências - musical, espacial, cinestésico-corporal, interpessoal/intrapessoal, naturalista e espiritual/existencial (Gardner, 1999,

2016) não foram mencionadas, exceto, em duas respostas: “mas, podem, também, ter habilidades socioemocionais;” e “procuramos identificar essas múltiplas habilidades, além da habilidade de linguagem ou de escrita, que, geralmente, as escolas privilegiam, habilidades ligadas à arte, à matemática, ao desenho, à invenção e ao protagonismo.”

Outro distanciamento entre o conceito dos estudiosos e a percepção das lideranças educacionais pode ser notado quanto ao possível comportamento pouco sintonizado dos indivíduos com AH/S e seus colegas. Esta conduta foi observada pelo isolamento voluntário do estudante, por considerar seus colegas tolos, com brincadeiras ou assuntos infantis demais, levando-o a buscar diálogo com estudantes mais velhos e/ou professores, ou a segregar-se durante os intervalos para uma leitura ou pesquisa, incluindo, recentemente, a preciosa ajuda dos celulares. Além do autoisolamento, que reforça nos pares a presença de um indivíduo alheio ao grupo, pode, também, ocorrer o distanciamento causado pelo grupo, que por não compartilhar ou compreender os interesses deste colega, ou ainda por sentirem inveja de sua performance acadêmica, o apartam do coletivo.

Para os especialistas, esta falta de sintonia pode proporcionar dificuldades nos relacionamentos sociais, Perez (2004) afirma que grande parcela dos estudantes com AH/S do tipo acadêmico não possuem familiaridade com sua condição, tendem a ter interesses e ritmos de aprendizagem diferentes dos demais colegas, e, particularmente, quando são rotulados por jargões pejorativos, como NERD⁴¹ ou CDF⁴² o sentimento de rejeição se intensifica, podendo causar isolamento social. Fleith (2007) e Alencar (2003) comungam do fato de que muitos estudantes com AH/S apresentam baixos resultados acadêmicos e desajustamento socioemocional quando o ambiente educativo é divergente ou pouco acolhedor às suas necessidades e anseios, tornando a escola cansativa e monótona, abrindo espaço, por sua vez, para o desinteresse e a indisciplina. Para as lideranças, essa

⁴¹ Gíria regularmente usada, no Brasil, para designar pessoas, particularmente adolescentes, com perfis tímidos, excêntricos, pouco atraentes ou com falta de habilidades sociais. A origem do termo remonta a um estranho personagem com o nome Nerd, no livro *If I Ran the Zoo* de Theodore Seuss Geisel (1950), que se popularizou nos EUA, elevando o termo a um conceito sociológico.

⁴² “Crânio De Ferro” ou, pejorativamente, “Cú De Ferro”. Esta última, comumente, usada, no Brasil, para designar um indivíduo que permanece sentado por horas e horas a estudar.

falta de sintonia revela apenas um afastamento dos demais estudantes em uma escala de aprendizagem, constatada em trechos tais como: “são pessoas com potencial cognitivo acima da média;” “se destaca em relação aos outros por achar caminhos diferentes e ser mais rápido;” “é um aluno que se destaca na sua produção, na sua interpretação e no cognitivo como um todo;” “são alunos que conseguem diferenciar-se da maioria a partir de um alto desempenho e de um alcance de resultados;” “tem uma colocação à frente dos colegas;” “tem capacidades acima do normal da média;” “Q.I. muito superior aos demais;” e “no processo escolar, eles alcançam níveis bem mais elevados que os demais estudantes”.

Tal divergência não é notada entre os entrevistados que são psicólogos e por dois dos diretores que, assim como nos nossos referenciais teóricos, consideram a falta de sincronismo com os pares um possível embaraço para as relações sociais e, portanto, passível de observação e de intervenção. Nas citações: “Existe a possibilidade de um desequilíbrio nessa parte social, a gente observa que ela existe e, às vezes, acompanha o aluno;”, “este aluno está sempre superando e mostrando para si e para os outros que ele é capaz, muitas vezes isso causa sofrimentos, porque o grupo social nem sempre considera essa característica como um valor, e isso requer cuidados;” e “precisamos potencializar as habilidades que os alunos demonstram e ao mesmo tempo não se esquecer de incentivar aquelas que merecem atenção, como as relações sociais, por exemplo”, pode-se notar a percepção diferenciada dessas lideranças, que ultrapassa o mero distanciamento cognitivo destacado pela maioria.

Outro percentual elevado, 71%, foi encontrado na associação expressa pelas lideranças entre a condição de sobredotação e à obtenção de boas notas na escola, fato, também, dissonante com a literatura especializada. Para Alencar e Fleith (2001) e Perez (2004, 2013) essa ligação constitui-se em um dos ‘mitos’ que necessitam ser desfeitos em relação aos estudantes com AH/S. À primeira vista, pode parecer incompatível que estudantes considerados sobredotados apresentem grande diferença entre potencial e desempenho (*gifted underachievers*), o que, na escola, pode ser interpretado como baixo rendimento, no entanto, é uma condição bastante comum e, há muito, é alvo de estudos de especialistas como Baum, Renzulli e Hébert (1995), Reis e McCoach (2000), Kim (2008) e Siegle (2018).

Este último, em estudo publicado no *Handbook of giftedness in children*, destaca que o insucesso atinge cerca de metade dos indivíduos sobredotados, embora, neste percentual, o baixo rendimento acadêmico seja um dos complexos fatores que compõem os possíveis motivos para a condição de *underachievement*. Nesta mesma direção, Guenther e Freeman (2000) constataam que boas notas na escola, ou em quaisquer testes, não são garantidores de sucesso ou produção significativa na vida adulta e Renzulli (2004) afirma que se utilizarmos os bons resultados acadêmicos como critério de seleção de estudantes com AH/S, para participar de programas especiais, pode-se deixar escapar uma infinidade de talentos.

De maneira sutil, as lideranças, que estabelecem uma correspondência biunívoca entre sobredotação e elevado desempenho acadêmico, parecem manifestar um estereótipo de aluno academicamente ideal, capaz de contribuir com sua instituição nos rankings escolares, particularmente, os privados.

Ainda, na questão de conceituação e nas que se referiam à identificação e aos programas especiais destinados a estudantes com AH/S, os entrevistados, também, acrescentaram ‘características’ dos indivíduos com AH/S. Algumas figuram dentre as enumeradas pelos especialistas (Quadro 1.2 – Seção 1.6) e outras representam falsos traços que podem, inclusive, mascarar um atendimento adequado. Dentre as em conformidade com a teoria foram citadas: aprendizagem rápida, diversidade de soluções, inquietude motivada pela ociosidade, fluência verbal, interesse por temas diferentes dos que estão em pauta na sala de aula e a capacidade de buscarem conhecimentos sozinhos.

A exceção do primeiro destes atributos, mencionado por 24% dos entrevistados, os demais apareceram isolados, um em cada resposta, o que reforça a limitada concepção das lideranças sobre a caracterização dos estudantes com AH/S. Limitada no sentido de compartilhar ‘palpites’ ou ‘impressões’ de senso comum sobre o tema, o que aponta para um fator preocupante, pois, é justamente dos profissionais da educação e, nomeadamente, de suas lideranças, que se espera conceitos claros e soluções para este atendimento⁴³. Para

⁴³ Particularmente sobre a ‘Percepção de professores sobre alunos superdotados’, há um estudo de Maia-Pinto e Fleith, 2002, disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/25911>.

Alencar e Fleith (2001, 2013), Perez (2004, 2013), Almeida e Capellini (2005) os mitos e as crenças equivocadas, em relação a estes indivíduos singulares, constituem-se em um dos principais obstáculos para sua identificação e seu acolhimento. “Tais representações dificultam o reconhecimento das potencialidades dessas pessoas e o acesso aos benefícios e aos direitos constitucionais que asseguram a elas o exercício pleno da sua cidadania.” (Almeida & Capellini, 2005 p.48). Perez (2003), em seu artigo ‘Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento’, reuniu e categorizou estes mitos, criando uma boa referência para evitar erros tanto na identificação quanto no atendimento a estudantes com AH/S.

Outras características citadas nas entrevistas foram: I - “são altamente independentes”; II - “são capazes de gerenciar o próprio aprendizado”; III - “atingem elevados níveis de aprendizagem em todas as áreas” e IV - “demonstram domínio na parte social e acadêmica sem qualquer dificuldade”. Estes traços, embora, possam estar presentes em casos de indivíduos com AH/S, não devem figurar na caracterização geral sob pena de encobrir o necessário apoio a estes indivíduos, particularmente, durante sua trajetória escolar. As citações anteriores ratificam dois dos mitos citados por Perez (2003), de que tudo é fácil para o portador de AH/S e de que este indivíduo se auto educa. Considerar que tudo é fácil para aquele que demonstra a condição de sobredotação pressupõe que não haja necessidade de esforços, que as soluções para os problemas surgem instantaneamente para eles, fato equivocado, levando-se em conta a intensa dedicação destes indivíduos, quando se interessam por um tema. Segundo Renzulli (2010), este forte empenho representa um dos três anéis que compõem a condição de sobredotação (Seção 2.1.2). Quanto ao mito de se ‘auto educar’, Perez (2004) lembra que, mesmo aprendendo rápido ou de forma diferente dos seus pares, a criança com AH/S, também, passa por um processo de aprendizagem e necessita, como as demais, de orientação, de instrução e de motivação balizados por seus mobilizadores, seja a escola, seja a família e acrescentamos aqui, a exemplo de Mönks (2003,1998), de seus pares, principalmente no quesito motivacional. Exemplo claro desta necessidade de apoio, pode ser constatado no caso do jovem belga Laurent Simons, que, em 2019, aos 9 anos se graduou em engenharia

elétrica pela Universidade Tecnológica de Eindhoven – Holanda⁴⁴. Durante os dez meses aos quais se resumiram esta graduação, o jovem contou com o apoio em tempo integral do Professor Peter Baltus, designado como ‘tutor’ de Laurent, além do apoio de diversos outros professores.

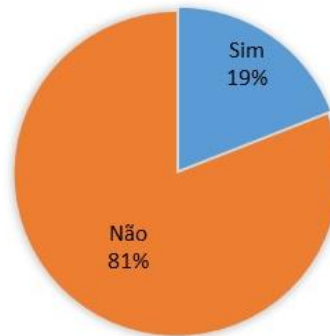
Em uma única resposta, a condição de sobredotação foi vinculada à herança genética: “Defino como uma capacidade que o sujeito traz consigo, uma carga genética de superdotação que pode ser influenciada pelo meio e condição em que vive.” Vale ressaltar que a citação foi feita por uma liderança que combinava a formação de graduação em psicologia e especialização em neuropsicologia, única com esta característica dentre os entrevistados. Guenther (2010) afirma que, embora, ainda, seja uma teoria passível de comprovação científica, não há como negar que a capacidade natural dos sobredotados tem origens no plano genético, e Vygotsky (1933) ao decorrer sobre a raridade dos gênios, afirma que se a hereditariedade pode possibilitar a condição de sobredotação, somente o ambiente social é capaz de consolidá-la.

4.2.3 – Formação das lideranças e de suas equipes na área da sobredotação

A última questão da entrevista objetivava detectar se a liderança educacional ou membros da sua equipe já haviam tido algum tipo de formação acadêmica na área de AH/S, como pode ser mensurado nos Gráficos 4 e 5. A prerrogativa do acadêmico se fez necessária, considerando que todos já possuíam, no mínimo, conhecimentos genéricos sobre o tema. Levando-se em conta que nos currículos dos cursos regulares de licenciatura ou pedagogia, no Brasil, maioria dos apontados pelas lideranças em sua formação, não configura a presença de estudos específicos sobre AH/S, não foi surpresa a negativa da maioria para esta questão.

⁴⁴ Disponível em <https://www.vonjour.fr/un-garcon-de-9-ans-est-sur-le-point-de-devenir-le-plus-jeune-diplome-universitaire/>. Acessado em 27 dez 2019.

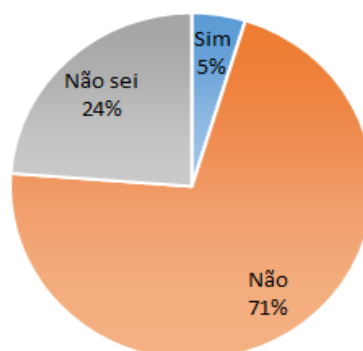
GRÁFICO 4.4 – Formação do Líder na área de AH/S



Dentre os que responderam sim, o contato com o tema se deu por meio de um tópico durante a especialização em psicopedagogia ou pela participação em um congresso que abordou o tema em uma curta palestra. Um dos entrevistados afirmou que se debruçou sobre o tema, , buscando materiais no CEDET e contatos com professores da UNB, Universidade Nacional de Brasília, ambas instituições com significativos avanços na área, a fim de atender a demandas pontuais que surgiam durante sua gestão.

Quando indagados sobre a capacitação da equipe, o resultado não foi diferente do que se previa, destacando a incerteza / desconhecimento da liderança sobre este dado na formação da sua equipe.

GRÁFICO 4.5 – Formação da equipe na área de AH/S



Predominava, em meio às respostas, uma justificativa para a ausência de estudos sobre a sobredotação, que recaía sobre a alta demanda de estudo sobre as dificuldades de

aprendizagem. Esta, sim, tema recorrente nos seminários e nos congressos de educação e presente nos currículos dos cursos de pedagogia, psicologia, licenciatura e em diversas especializações em educação. Podemos ratificar esta tendência em trechos tais como: “Sobre altas habilidades não, a gente tem voltado muito mais pra outras questões que aparecem na escola, nos últimos anos, como a depressão, as dificuldades de aprendizagem, as doenças psiquiátricas ... voltamos mais para elas, por que isso é uma novidade na juventude que está vindo” e “Não, eu já participei de muitos congressos, de muitos cursos, mas, sobre as dificuldades de aprendizagem” Uma liderança apontou que havia solicitado, há pouco tempo, à sua supervisão, que promovesse estudos internos sobre o tema da AH/S, uma vez que havia detectado a migração de alguns ‘bons alunos’ para outros colégios ‘mais fortes’.

4.3 – Identificação e atendimento de estudantes com AH/S

4.3.1 – Identificação de estudantes com AH/S

Para que identificar estudantes com AH/S? Para Hany (1993), a identificação tem por objetivos localizar potenciais que são pouco desenvolvidos, no ensino regular e, é claro, ser o *start* para um programa de atendimento adequado às suas demandas. A identificação foi o 4º bloco trabalhado nas entrevistas. Apenas uma, dentre as 21 lideranças entrevistadas afirmou que não existiam casos de estudantes com AH/S em sua escola. Neste ponto, vale a pena mencionar que, durante os contatos, para a realização das entrevistas, obtivemos a seguinte resposta de uma das escolas, inicialmente, selecionadas na amostra: “Não poderemos colaborar com sua pesquisa, já que não temos casos de estudantes com AH/S.” Ambas lideranças demonstram profundo desconhecimento da condição de sobredotação, considerando que, no mínimo, teríamos entre 2 e 3% do universo discente destas escolas com este perfil. Esta negativa inicial, justamente das lideranças educacionais, de quem se espera maior capacidade de inovação, coloca em risco qualquer tipo de atendimento adequado a estes estudantes. Notório ressaltar que esta afirmativa se revelou apenas nos dois casos citados e, proporcionalmente, não difere da pesquisa realizada por Owston (2007) com lideranças educacionais, em relação ao seu papel frente à implementação de

inovações educacionais, na qual 93% se mostravam ativamente envolvidos ou as incentivavam indiretamente e apenas 7% revelavam líderes classificados como neutros para a inovação.

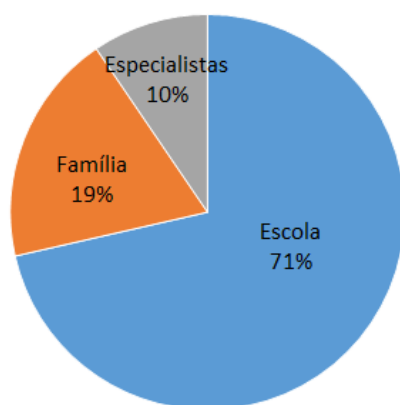
Sobre as respostas à questão da identificação de estudantes com AHS, as lideranças afirmaram que, recorrentemente, ao atender a família após esta ser comunicada para analisar casos de “inquietação maior” ou de “dificuldade de centramento”, neologismo criado por um dos entrevistados, a primeira reação dos pais era dizer que o filho é muito inteligente ou tinha uma habilidade diferenciada dos demais e que “ele não estava suportando aquilo que era dado em sala de aula”. Outros complementavam que “ele precisa ser desafiado” ou que “ele é muito maduro para a idade, por isso o conflito com os colegas”. Embora o quantitativo destes casos e suas particularidades não tenham sido objeto, no presente estudo, e, possivelmente, sejam casos de sobredotação, as lideranças afirmaram que a grande maioria retratava a falta de estrutura familiar, falta de limites ou a presença de algum transtorno de aprendizagem, com destaque para o déficit de atenção. Embora, não mensurado, estes relatos levam a inferir sobre o desconhecimento das famílias sobre as características dos portadores de AH/S, associando esta condição às questões de dificuldades de socialização ou mesmo de aprendizagem.

4.3.1.1 – Origem da identificação dos sobredotado

Quanto à origem da identificação, 71% dos casos apontaram que os profissionais da escola, professores, orientadores/supervisores são os primeiros a elencarem características da condição de sobredotação – Gráfico 6. Não obstante, os próprios colegas são os que, primordialmente, manifestam esta condição em determinado membro do grupo. Zenita Guenther (2017) em entrevista concedida para esta investigação, relata que o apontamento dos colegas é um dos recursos que podem ser utilizados para a identificação. Um fato relevante, dentre os casos identificados, ou, simplesmente, apontados pela escola, sem um diagnóstico formal, é que um terço deles teve o *start* inicial em questões relacionadas à dificuldade de sociabilidade do aluno, ou seja, o que mais chamava a

atenção dos profissionais da escola era o aspecto comportamental e não alguma habilidade diferenciada deste estudante.

GRÁFICO 4.6 – Origem da identificação de estudantes com AH/S



A família, foi apontada em 19% dos casos, como a origem para a identificação, isto é, ao ingressar naquela escola, a família já apresentava um laudo ou argumentos que conferiam ao estudante a condição de sobredotação.

Uma das lideranças demonstrou desconfiança em relação a alguns laudos de avaliação psicossocial que chegam na escola, uma vez que sugeriam o vínculo da possível condição de sobredotação à dificuldade da aprendizagem. O entrevistado relata que a hiperatividade e/ou o déficit de atenção são os diagnósticos campeões nestes laudos que, em muitos casos, vem acompanhado de termos como ‘alta capacidade’ ou ‘média superior aos seus pares’. “Para alguns casos isto é real, mas para outros, parece ser uma compensação pelo diagnóstico inicial de hiperatividade e/ou déficit de atenção, uma forma de confortar os pais,” afirma a liderança.

Nesta mesma direção, outro entrevistado relata que “recebemos muitos diagnósticos de estudantes com um ‘QI acima da média’ combinado à ‘desatenção’, mas, a gente vê que isso nem sempre procede.” Após citar alguns casos, ele conclui que estes desajustes, em sua maioria, estão ligados a questões emocionais internas da família e/ou de socialização, e que são mais frequentes até os 10 anos de idade. Perez (2003) aponta que um dos mitos em relação à identificação está na crença de que pessoas com AH/S são produto de pais

organizadores, que conduzem suas vidas, levando-as a um desempenho excepcional – “Há famílias que supervalorizam os filhos com AH, exigindo muito deles, expondo-os e responsabilizando-os excessivamente, o que pode lhes trazer graves problemas emocionais.” (Perez, 2003 p.6)

Apenas 10% apontaram que a origem da identificação se baseava em laudo especializado para AH/S e citaram o WISC III como ferramenta. Dado em conformidade com o levantamento feito na seção 1.6.2 acerca dos testes mais utilizados. Nestes casos, os estudantes já chegaram à escola com este diagnóstico.

Quanto à origem da identificação pode-se concluir que, apesar do laudo de especialistas figurar dentre as respostas, antes que os estudantes sejam submetidos a eles, família e/ou escola conduziram a situação, concentrando, assim, a tarefa inicial da identificação. O presente estudo não entrou no mérito do papel do corpo discente na identificação de casos de AH/S, mas, vale ressaltar que, em pesquisa relacionada ao tema, Almeida e Oliveira (2000) apontam que os professores tendem a associar a condição de sobredotação aos altos resultados acadêmicos, outro mito que ronda estes indivíduos e compromete um diagnóstico mais eficaz.

Em conformidade com a literatura pesquisada, uma das lideranças disse perceber que alunos com potencial para situações desafiadoras ou de pesquisa podem não obter bons resultados acadêmicos, neste modelo de escola tradicional, fato ratificado por Peters, Grager-Loidl e Supplee (2000); Virgolim (2007) e Tentes e Fleith (2014), ao examinarem o fenômeno *underachievement*, que visa analisar a desarmonia entre habilidades diferenciadas e desempenho, particularmente, no contexto escolar.

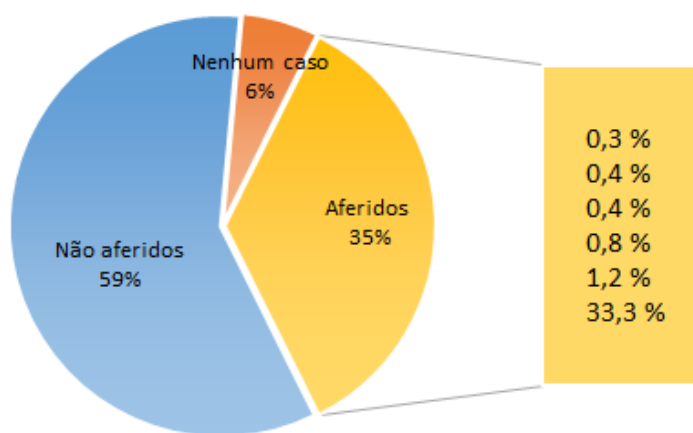
A complexidade do processo de identificação de um indivíduo com AH/S é referendada pela maioria dos especialistas da área e requer, à mesma proporção, um elaborado conjunto de recursos que viabilizem de forma adequada esta ação. Considerando que as avaliações neuropsicológicas e os testes de inteligência constituem importantes instrumentos neste processo, principalmente, ao se falar em uma identificação em escala, dentre todos os profissionais da escola envolvidos no processo, destaca-se o papel do psicólogo, uma vez que sua formação permite transitar entre estes instrumentos com maior destreza e técnica.

Em contrapartida, a presença e atuação deste profissional, no campo da sobredotação, inexistem ou é pouco expressiva, no universo das escolas pesquisadas, uma vez que, recaem sobre este profissional, por vezes único na escola, demandas ligadas à disciplina, à orientação vocacional e ao amplo acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

4.3.1.2 – Aferição do número de estudantes com AH/S

94% das escolas consideram que tem estudantes com AH/S em seu corpo discente, embora, 59% não apontam um número específico. 35% (seis escolas) mencionaram um quantitativo que fora desdobrado no Gráfico 4.7, em forma de percentual, sobre o número total de estudantes daquela instituição.

GRÁFICO 4.7 – Percentual do número de estudantes com AH/S nas escolas



O fato de que as lideranças desconhecem um quantitativo ou quando afirmam a inexistência de estudantes com AH/S em suas escolas, revela uma total precariedade no processo de identificação destes indivíduos. Compartilhando com a visão de Lück (2009) de que o diretor é o mentor e o orientador principal da vida da escola e de todo o seu trabalho educacional, constata-se que uma significativa parcela das instituições analisadas, cerca de 65%, não utiliza quaisquer recursos para identificar ou orientar os estudantes com AH/S.

Ratificamos que a amostra desta investigação está focada nas instituições particulares de ensino e que, na rede pública, este último percentual tende a ser mais elevado. Em contraponto a esta situação, pode-se citar o programa *Gifted & Talented*, da Prefeitura de Nova York, que abre todos os anos inscrições para os testes admissionais ao programa para crianças no período pré-escolar até a segunda série (7/8 anos). O principal objetivo do programa é oferecer instrução acelerada e tem uma meta tranquila de sucesso, de garantir que 100% dos estudantes até a segunda série tenham passado por estes testes até o ano de 2020.⁴⁵

Dentre os entrevistados, que quantificaram os estudantes com AH/S, em suas escolas, encontra-se números bem abaixo dos 3 a 5%, consenso entre os especialistas da área, o que leva a concluir que inúmeros estudantes com AH/S permanecem ocultos para a instituição. Dentre os especialistas, alguns extremos destes percentuais foram expressos por Terman (1920 apud Warne, 2019), defendendo que 1% da população discente deveria ser considerada sobredotada, este percentual estava muito mais voltado à excelência acadêmica e a testes de inteligência. Por outro lado, Renzulli (2004) sugere uma variação entre 15% e 20%, quando, além do desempenho acadêmico, são consideradas outras habilidades potencializadas. Um caso extremo nesta investigação (33,3%), foi mencionado por ambos os líderes entrevistados da mesma instituição que, embora, não tenha nenhum processo formal de identificação de estudantes com AH/S ou programas voltados para estes, até o momento das entrevistas, possui um rigoroso sistema de seleção e prima pela excelência acadêmica e por um ensino conteudista.

Um caso de estudante sobredotado "J", citado pela liderança da escola "D", merece destaque: O aluno do 9º ano não possuía laudo de AH, mas era reconhecido pelos colegas e professores como tal. É cego e tem uma impressionante capacidade de memorização, tem domínio de informação, integra e estabelece relações com muita facilidade. No começo, sua presença gerou incômodo nos colegas - "como um cara cego pode ser muito mais competente que eu?" - era uma pergunta recorrente entre seus pares. O fato de assistir às aulas era quase sempre suficiente para "J" fechar as provas. Chegou até nós, que

⁴⁵ Departamento of Education NYC. <https://www.schools.nyc.gov/sign-up> em 23/nov/2019.

temos um ensino mais formal e rigoroso, porque acreditava que o colégio de origem estava cobrando pouco dele. Uma das formas que encontramos de integrá-lo à turma e, também, desafiá-lo, foi que ele ensinasse soroban para o grupo, ele demonstrava grande domínio nesta atividade, estratégia e raciocínio lógico bem diferenciado dos demais, isso começou a quebrar a resistência em relação ao "J".

A condição de sobredotação em cegos foi abordada por Starr (2003), que constata altos resultados neste grupo em fluência, flexibilidade e originalidade verbal, mensurados por meio de testes que incorporam esta forma de expressão, como o Wechsler e o WISC. A autora nos certifica também das preferências destes indivíduos em relação às áreas do conhecimento, sendo a música unanimidade, seguidas pela área de linguagens e da matemática.

Outros casos de estudantes com AH/S foram citados e refletiam, como este, orgulho da instituição em ter encontrado uma forma de apoiar o estudante, ainda que sem formalização em um programa ou um suporte especializado. Em um caso, uma liderança apontou caminho contrário, quando reconheceu que a escola não havia “dado conta” de acolher um estudante com AH/S. Afirmou que se tratava de um indivíduo genial, extremamente criativo, embora, seu comportamento arrogante para com os professores e sua impaciência com os colegas tomou tal proporção que o levou à exclusão da instituição, que por sua vez, pouco fez para reverter o crescimento desta intolerância. Soube se mais tarde, que situação semelhante acontecera em outra escola e que ele havia desistido da continuidade dos estudos no ensino médio.

4.3.2 – Atendimento de estudantes com AH/S

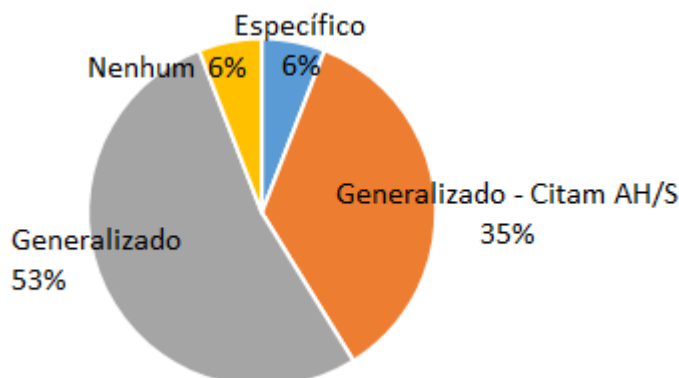
4.3.2.1 – Existência de serviços especiais, programas ou projetos voltados aos estudantes com AH/S

Nesta categoria, investiga-se a existência de serviços e/ou profissionais especializados, na escola, em atendimento a estudantes com AH/S, também, explorou-se a presença de programas específicos voltados para este público.

Embora as perguntas foram direcionadas a serviços e programas voltados para estudantes com AH/S, por inúmeras vezes, fez-se necessário retomar o fio condutor, pois, a tendência da maioria dos entrevistados era detalhar atividades ou atendimentos direcionados aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, destacando dentre estes, o TDA, Transtorno do Déficit de Atenção, caracterizado por um comportamento excessivamente disperso, e dificuldade de concentração acentuada; o TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, quando além da falta de atenção acentuada há um excesso de inquietação motora; a Dislexia, transtorno que afeta as habilidades básicas de leitura e linguagem, no qual o indivíduo tem dificuldade para processar os sons das palavras e associá-los com as letras e fonemas que o representam, provocando lacunas na assimilação e, completando os três mais citados, a Discalculia, transtorno caracterizado pela falta de habilidade em operar, compreender símbolos matemáticos e de desenvolver pensamentos que envolvam números. O que ratifica a constatação de que os serviços de orientação e/ou psicologia das escolas são demandados, prioritariamente, por estes casos.

Para esta análise, levou-se em conta o número de instituições e não de entrevistados. A maioria das escolas possui um atendimento generalizado, como pode ser visto no Gráfico 4.8. Por serviço generalizado, aqui, entende-se aquele destinado a orientar qualquer estudante, papel preponderantemente exercido por um psicólogo ou psicopedagogo, e podem ser constatadas em respostas tais como: “Há um gestor de formação que cuida do desenvolvimento de habilidades socioemocionais de todos”; “O sistema conta com uma psicóloga que presta assessoria em todo tipo de caso, não só de superdotação, mas qualquer caso que tenha laudo” e “Nós temos um setor de psicologia que aconselha os alunos de uma forma geral.”

GRÁFICO 4.8 – Serviços de atendimento a estudantes com AH/S



Mesmo diante da intencionalidade desta investigação, os estudantes com AH/S só foram lembrados, dentre os estudantes com necessidades de atendimento especial, em apenas 35% dos casos. A maioria, 53%, não aponta para esta especificidade, o que transparece não ser eminente identificá-los e direcioná-los para um atendimento próprio. Esta maioria está traduzida por afirmativas tais como: “A psicopedagoga, realmente, fica mais com os que têm mais dificuldades” ou “Tradicionalmente, a nossa escola sempre deu mais atenção para o aluno de baixas habilidades, então, estes têm aulas de reforço, tem toda a atenção”. Ainda no grupo de atendimento generalizado, destaca-se o fato de que 29% das instituições desenvolvem PDIs, Planos de Desenvolvimento Individualizado, um possível caminho para o atendimento adequado aos sobredotados, porém, nesta amostra, todos estavam voltados às dificuldades de aprendizagem.

Uma das escolas afirma não possuir nenhum tipo de atendimento especial, nem processo de identificação de estudantes com AH/S – “na verdade, todos são iguais, não fazemos distinção no atendimento”. Na contrapartida, outra escola afirma já ter uma longa experiência com o tema, destacando que a identificação de estudantes com AH/S inicia, predominantemente, com a sinalização dos professores às supervisões: “- o professor tem maneiras de diagnosticar, perceber através de análise qualitativa e quantitativa.” Então, a escola contata a família e a incentiva a fazer um diagnóstico aprofundado com profissionais externos - “a avaliação neuropsicológica ajuda muito a escola fazendo um mapeamento das habilidades do estudante”, relata a liderança entrevistada. O próximo passo consiste

em verificar o tipo de intervenção a ser feita em cada caso, que pode ser um suporte psicológico, a inserção em projetos sociais ou em um programa de enriquecimento curricular. Este último consiste em incentivar o estudante a participar de um dos projetos de aprofundamento oferecido pela escola, como, por exemplo, matemática, linguagens ou artes. “... inserimos esse estudante no programa de adaptação curricular para superdotados e a escola se organiza de várias formas de acordo com a necessidade de cada estudante.”

4.3.2.2 – Formas de atendimento a estudantes com AH/S

À exceção da única escola que possui uma estrutura de diagnóstico e de atendimento voltado para este público e de uma segunda que afirmou não possuir nenhum tipo de atendimento especial, as demais (88%), apresentam uma modalidade de atendimento que pode ser resumida pela citação: “Existem ações, na escola, que podem captar esses alunos, mas, não existe um programa pensado para o atendimento desses alunos.”

Prevalece, na visão das lideranças educacionais, que a oferta de atividades extracurriculares, sem especificidades para os estudantes com AH/S, constitui a forma usual e suficiente de incluir este grupo, 94% afirmaram que a instituição participa de pelo menos uma, dentre as olimpíadas nacionais voltadas para os ensinos fundamental e médio, com destaque para as Olimpíadas de Matemática, citadas em todos os casos. Nesta esfera, também foram apontadas as Olimpíadas de Astronomia, de Ciências, de Física, de Química, a Nacional de Robótica, a WRO (*World Robot Olympiads*), a Canguru, também de matemática, projetos ligados ao incentivo da leitura e de concursos estaduais e nacionais de redação. Duas das instituições promovem, anualmente, a confecção de um livro que reúne as melhores produções escritas nos diversos segmentos, sendo reservada uma noite de autógrafos para parentes e amigos. Outras ações individualmente mencionadas foram: Bolsas de estudo para estudantes que representam a escola na Mini ONU ou para atletas de alta performance; o programa Habilidades para a Vida, cujo foco é desenvolver habilidades socioemocionais associada ao conhecimento interpessoal e intrapessoal, englobando as modalidades Belas Artes, Musical, Artes Visuais, Voluntariado, Espiritualidade,

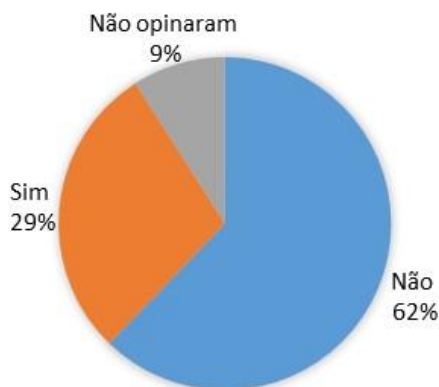
Sustentabilidade e Esportes; incentivo a ‘projetos espontâneos’, como, exemplo, o entrevistado citou o projeto ‘Você realmente precisa?’, trazido por um estudante do Ensino Médio, que, após adaptações, tornou-se institucional e envolveu todos os segmentos da escola em uma reflexão sobre o consumismo.

À exceção do projeto ‘Habilidades para a Vida’ citado por uma liderança, cujas atividades estão integradas ao tempo das aulas regulares, todos os demais projetos citados funcionam em horário extra turno ao curso regular do estudante, prevalecendo a frequência de um ou dois encontros semanais.

Diante da quase inexistência de programas específicos para estudantes com AH/S, as questões secundárias sobre a utilização de recursos tecnológicos como forma de potencializar o enriquecimento curricular destes alunos e a presença de ambientes específicos não chegaram a ser feitas. Particularmente, aqueles que citaram as Olimpíadas de Robótica, mencionaram estudos extraclasse sobre programação, nos laboratórios de informática.

Quando indagados acerca da necessidade de atendimento diferenciado para estudantes com AH/S, 62% acreditam não haver necessidade de programas específicos, pois, as ofertas de atividades extras da escola já suprem esta demanda (Gráfico 8) e 16% destes acrescentam ainda que se faz necessário apenas ‘ajustes no campo social destes alunos, pois, do conteúdo eles dão conta’. Dentre aqueles que mencionam a necessidade de atendimento diferenciado (29%), destacam-se os relatos: “acredito que sim, pois, a escola regular é cansativa para eles”, “precisamos sim, particularmente, para os menores de 10 anos” e “acredito que o caminho, não só para os sobredotados, é um olhar individualizado, é traçar itinerários individuais”.

GRÁFICO 4.9 – Necessidade de atendimento diferenciado para estudantes com AH/S



Em apenas uma das escolas da amostra (K), houve resposta afirmativa em relação a existência de aceleração escolar, termo claramente mencionado nas perguntas sobre programas específicos para os sobredotados. Um caso, no de 2018, quando uma aluna avançou do 3º para o 5º ano do ensino fundamental e outro, ocorrido há 15 anos, também, sob a gestão desta liderança. A aceleração escolar deve ser minuciosamente estudada e adaptada a cada caso, sua utilização está prevista na legislação brasileira e é descrita em documento orientador para a criação dos NAAHS, Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação, como um dos recursos adequados a serem utilizados nestes casos. O texto prevê que uma das funções do NAAHS é viabilizar “a organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos” (MEC/SEESP, 2006 p. 22), além de “Oferecer técnicas e procedimentos de suplementação, diferenciação, modificação enriquecimento, compactação ou aceleração curricular.” (p.23).

A aceleração escolar, também referenciada na Seção 4.5.1, é um dos recursos que, se bem planejado e implementado, pode trazer grande benefício para o sobredotado. Oliveira (2007) em pesquisa com 107 alunos de 5º e 6º anos, nos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, constata que a precocidade excepcional em termos desenvolvimentais ou a aquisição precoce de competências e conhecimentos acadêmicos, são os principais motivos que induzem ao processo de aceleração. A autora também registrou que, na avaliação dos professores, estes alunos possuíam desempenho significativamente superior face aos não acelerados, com diferenças particularmente notórias na área

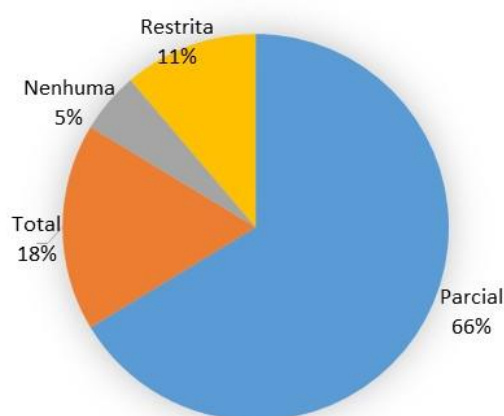
cognição/aprendizagem, mas também com destaque nos aspectos de criatividade e motivação, também abordados em sua investigação.

4.3.2.3 – Nível de autonomia das lideranças para propor / gerir um projeto pedagógico

A intenção em investigar o nível de autonomia das lideranças teve o objetivo de saber se estes, imbuídos de proporcionar um atendimento adequado aos estudantes com AH/S, teriam condições de fazê-lo. Cohen e Ball (2007) afirmam que a assertividade na condução de inovação educacional não deve se basear apenas nas aspirações da comunidade escolar, mas, também pelos níveis de alinhamento e sintonia atingidos entre quem propõe a inovação e as lideranças que irão efetivá-la. Em direção semelhante, o modelo de Ostow (2007), adaptado na seção 2.5.5 desta investigação, propõe que o suporte das lideranças é condição essencial tanto para apoiar o corpo docente, na condução dos programas, quanto, diretamente, na sustentabilidade de qualquer inovação.

Em relação à autonomia das lideranças em propor e gerir um projeto pedagógico, predomina a autonomia parcial, fato que advém da grande maioria das escolas ter suas atividades submetidas à aprovação de uma instância superior. Apenas 12% dos colégios não estão vinculados a uma rede de ensino ou a uma entidade mantenedora, esta última, majoritariamente representa por congregações católicas. Um dos fatores citados que restringe ou impede a autonomia diz respeito aos custos, quando elevados são desencorajados pelas mantenedoras. Outra menção comum entre as lideranças foi que a autonomia para liderar foi se perdendo, à medida que a rede de ensino, à qual a escola faz parte, foi crescendo ou se estruturando.

GRÁFICO 4.10 – Nível de autonomia das Lideranças para propor / gerir um projeto pedagógico



4.4 - Implicações da infraestrutura e recursos para o atendimento aos estudantes com AH/S

Este objetivo não pode ser inteiramente verificado. Diante da quase inexistência de programas voltados, especificamente, para os sobredotados, não havia sentido em continuar nos desdobramentos desta questão durante as entrevistas.

A exceção de três escolas (C, F e K) que desenvolvem atividades, nas quais, nomeadamente, estão presentes estudantes com AH/S, mesmo que não identificados formalmente, as demais escolas, quando oferecem atividades de aprofundamento, como estudos específicos para olimpíadas, o fazem em salas de aula regular, em horários extraturno, normalmente, organizados em pequenos grupos e orientados por um professor ou monitor da área.

Nas escolas C, F e K, também, não há um ambiente específico para o trabalho com os alunos, utilizam-se as salas de aula regular para os estudos em grupos e monitorias, mas, foi possível constatar em duas delas, C e K, que os estudantes considerados com altas habilidades têm uma intensa agenda de atividades na escola, e foi possível encontrá-los durante a visita, nas bibliotecas, nos laboratórios, em mesas da cantina ou em algum outro espaço que lhes conviesse. Vale ressaltar que, apenas durante as atividades de

aprofundamento, como aulas para olimpíadas e oficinas de redação, normalmente em salas de aula, há a presença de um professor / orientador. O que nos leva a pensar que, nos demais momentos, estes estudantes estão em estudos com colegas ou simplesmente envolvidos em afazeres pessoais, não configurando, portanto, uma atenção personalizada como viemos propondo ao longo deste texto.

4.5 – Contribuições às Lideranças educacionais – A Personalização da aprendizagem

Para além dos conhecimentos e discussões gerados nos referenciais teóricos e nos resultados apresentados neste capítulo, que visam ampliar o entendimento das lideranças educacionais sobre o tema, acrescenta-se, em seguida, a indispensável ‘personalização da aprendizagem’. Embora o desejo por um ensino singularizado seja tema de discussão há décadas (Vygotsky, 1933; Antipoff, 1946), o advento das TIC, Tecnologias da Informação e Comunicação, configura como uma ferramenta eficaz em direção a este objetivo, particularmente, para os sobredotados, e, também, para todos aqueles que necessitam conciliar a aquisição de um conhecimento ao seu estilo de aprendizagem.

Mais abrangente que o atendimento a estudantes com AH/S, a personalização da aprendizagem se apresenta como excelente alternativa para aqueles estudantes que não se adaptam à regularidade mediana das salas de aula, respeitando, assim, os ritmos e desejos de aprendizagem de cada um. Para Gómez (2015), educar pressupõe estimular a partir do interior, ajudar a criar e a ampliar as próprias capacidades e os talentos individuais, e que os estudantes possam atingir melhores níveis de aprendizagem, quando se aprende ensiná-los, sendo forma adequada e personalizada. O autor completa, ainda, que a uma proposta metodológica não deve ser conduzida apenas pela integração de recursos tecnológicos, mas, sim nas condições de aprendizagem do estudante, de forma interconectada e flexível.

Mettrau e Almeida (1994) reforçam que a individualização faz mais sentido, ou torna-se mais necessária, junto aos grupos mais diferenciados. Landau (2002) afirma que a criança superdotada precisa estar mediada por um programa pessoal, que lhe proporcione

estímulo e resposta aos seus anseios, sejam intelectuais, emocionais ou sociais, considerando-se que o desejo por conhecimento, experiências e vivências tende a ser mais potencializado nestes estudantes.

Personalização, individualização, diferenciação, programa pessoal, programa específico, são algumas das nomeações, usualmente, dadas às ações que visam adaptar a aprendizagem aos ritmos e estilos de cada estudante. No entanto, pelo menos para três destas já existe uma singularização apresentada por Bray e McClaskey (2010), a partir das definições oficiais de individualização, diferenciação e personalização feitas neste mesmo ano pelo Departamento de Educação dos EUA⁴⁶.

- A individualização refere-se a orientações direcionadas aos ritmos de aprendizagem de cada estudante. As metas e objetivos são os mesmos para todos, porém, cada um pode progredir no material em velocidades diferentes. Podem ater-se a tópicos que lhe são pouco familiares ou acelerar e até mesmo pular aqueles, cujos conteúdos já dominam. Nesta modalidade, o professor ainda é o agente, adaptando forma e conteúdo de maneira individualizada.
- A diferenciação refere-se à instrução que é adaptada às preferências comuns de um grupo de aprendizes. Os objetivos gerais permanecem os mesmos para todos, mas, a forma com que cada grupo se apropria do conhecimento pode ser diferente. Variadas atividades podem ocorrer, simultaneamente, no ambiente de aprendizagem, ainda propostas e orientadas pelo professor.
- A personalização refere-se a instruções direcionadas às necessidades e interesses específicos de aprendizagem de diferentes estudantes, podendo estes de agrupar por objetivos afins. Pressupõe um ambiente totalmente personalizado e cada indivíduo ou grupo tem a incumbência de definir os conteúdos, o método e o ritmo que irão se apropriar daquele conhecimento. Nesta modalidade, as habilidades e competências do

⁴⁶ As autoras organizaram uma tabela com as características destes termos (Anexo 4).

estudante são valorizadas e ele se torna o agente de sua aprendizagem, o professor se apresenta como um facilitador.

Por abarcar as duas primeiras, acredita-se que o termo personalização comporta a grande maioria dos anseios e dificuldades de adaptabilidade da aprendizagem para os estudantes, não só dos portadores de AH/S, mas, particularmente, destes, uma vez que os liberta da monotonia do ensino regular, concede-lhes espaço para aprofundar os temas curriculares comuns e aprender novos. Tudo isso da forma e no ritmo que melhor se adaptam.

4.5.1 - Recursos para a personalização da aprendizagem em prol dos sobredotados: enriquecimento, compactação e aceleração escolar.

A Secretaria de Educação Especial – SEESP – do Ministério da Educação do Brasil, nos anos de 2007 e 2008, em parceria com a UNESCO, publicou quatro cadernos, a fim de ofertar material didático com situações de enriquecimento, compactação e modificação curricular para alunos com altas habilidades/superdotação (Neves-Pereira, 2009). A obra apresenta de forma prática estes três recursos que atendem a diversas demandas correntes dos sobredotados na escola. Estão regulamentadas na legislação brasileira (Brasil, 2009), e recomenda-se que sejam utilizadas, considerando evidências de seus benefícios aos estudantes, quando bem planejadas e aplicadas.

O termo enriquecimento curricular remete-se a tudo aquilo que pode ser aprofundado ou acrescentado em um currículo pré-estabelecido. No entanto, encontramos melhor delimitação para o termo nas proposições do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli, abordado, nesta investigação, na Seção 1.7. Nesta concepção, o enriquecimento consiste na ação de expor o estudante com AH/S a vários tópicos, em diversas áreas de interesse e, após agrupados ou individualmente, fornecer-lhes recursos para que os desenvolvam.

Ainda que a escola e/ou aluno conte com a valiosa ferramenta da internet e, conseqüentemente, o acesso a uma gama de informações de forma simples e rápida, oferecer este recurso ou estimular seu uso, não garante sozinho uma prática efetiva de

enriquecimento. A condução inicial das atividades, o planejamento, o agrupamento por interesses e a orientação dos trabalhos por um professor / orientador continua sendo vital.

É preciso estar ciente de que o processo de enriquecimento, ainda, que planejado e estruturado, inicialmente, deve possuir grande flexibilidade, pois, particularmente, em se tratando de sobredotados, quando encorajados a investigar, tendem a ampliar e desdobrar os objetivos iniciais, exigindo grande destreza e capacidade do orientador.

Retomamos o tema da compactação do currículo, também, abordada na Seção 1.7, no intuito de encorajar as lideranças para esta ação de simples implementação na escola, modificar o plano de estudos de indivíduos com AH/S, destacando seus níveis de interesse e propondo atividades desafiadoras, que os levem a cumprir, e, também, aprofundar, o currículo regular em menor tempo. Basicamente, o estudante deixa de frequentar determinadas atividades/aulas, sobre conteúdos que já assimilou, e otimiza este tempo dando sequência à programação para aquele assunto ou estudando outro ponto de interesse. Por exemplo, um estudante que possui altas habilidades no domínio da língua pátria, tendo seus conhecimentos em gramática e redação aferidos com níveis acima do que está estabelecido para sua série, pode deixar de frequentar estas aulas e utilizar este tempo para estudar outras línguas, por exemplo.

A terceira destas práticas, a aceleração de estudos, necessita de procedimentos legais junto aos órgãos reguladores, está prevista na legislação brasileira e estabelece que estudantes com AH/S podem ser acelerados, quando apresentarem conhecimento, maturidade emocional e social para tanto (Brasil, 2008a). Traduz-se por flexibilizar o currículo, permitindo ao estudante, avançar nos conteúdos e concluir as séries escolares em menor tempo, a competência, e, não a idade, é o fator preponderante para que ela aconteça.

Para Leopold Carreras (2019), delegado pela Espanha no World Council for Gifted and Talented Children, a partir de 2005, esta polêmica deveria ter se encerrado diante de uma vasta pesquisa que avaliou mais de mil documentos, de 1950 a 2001, entre dissertações, teses e artigos sobre a aceleração, constatando que entre de 85% a 90% dos estudantes, que foram acelerados, tiveram êxito, não só academicamente, como, também, social e emocionalmente. Todavia, em uma faixa de 10 a 15% dos estudantes acelerados, houve

algum tipo de problema, predominantemente, o *bullying* por parte dos colegas mais velhos. No entanto, há unanimidade, neste último grupo, em preferir enfrentar este incômodo social, do que estar se aborrecendo ou perdendo tempo com o programa destinado à sua faixa etária. Carreras (2019), ainda, nesta entrevista, observa que nem todas as crianças terão sucesso com uma aceleração completa, isto é, em todas as disciplinas simultaneamente, a aceleração deve ser feita só em determinadas disciplinas, em talentos acadêmicos voltados para uma área específica.. O que requer uma estrutura de horários muito complexa e, portanto, uma modalidade difícil de ser executada em uma escola regular.

Perez(2013) afirma que a aceleração de séries, em escolas brasileiras, é feita de forma aleatória, ‘empurrando o problema’ para outra professora, salientando-se que o estudante pode até se adaptar bem em uma ou outra disciplina, mas, normalmente não se planeja uma adaptação por completo. A aceleração de séries, que consiste em avançar uma ou duas séries, é a modalidade usual praticada no Brasil, mas, não a ideal, pois há de fato uma dificuldade estrutural: como acelerar o estudante em alguns conteúdos e outros não, considerando matrizes curriculares organizadas por turmas e séries que, normalmente coexistem simultaneamente?

Guenther (2017) relata que uma das maiores queixas dos estudantes com sobredotação é que o tempo todo a escola/professor lhes pede para ‘esperar’, ‘espere seus colegas acabarem’, ‘espere que vou corrigir a tarefa’. Essa espera se torna entediante, causando lhes desmotivação e grande desperdício de energia. Em palavras semelhantes, Carreras (2019) pede aos educadores o favor de ‘não frear’ os anseios e impulsos destas crianças, a título de lhes tirar a motivação.

A título de exemplificação dos bons resultados, em um processo de aceleração bem conduzido, destaca-se o caso de D.L., que desde os seis anos de idade registrava, em cartas, à sua mãe, o desespero em frequentar a escola. Em um trecho destas D.L., expõe:

A escola parece para atrasados mentais, com esta matemática, minha vida não faz sentido, eu faço contas desde os três anos de vida, lembrás-te mãe? Tudo isso forma uma equação na minha vida que não pode ser resolvida, não tem solução. Sinto uma tristeza enorme, perdi a dignidade para comigo mesmo. Com certeza, achava que a inteligência era uma coisa boa, hoje sei que é horrível. Quem sou eu?

(DL, 01.12.2016, transcrito de entrevista à SIC [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://sicnoticias.pt/programas/reportagemespecial/2016-12-01-O-meu-lugar-nao-e-aqui>

Após acompanhamento de especialistas, apoio dos pais e um programa complementar criado por sua nova escola - Externato Ribadouro, no Porto, D.L. está plenamente integrado à escola. O programa, além de ter promovido a aceleração do estudante do 3º para o 5º ano, inclui atividades extras, como assistir aulas com a turma do 11º ano.

Considerando este exemplo e os relevantes dados apresentados por Carreras (2019), não há dúvidas de que a aceleração é um recurso capaz de reparar uma série de anseios de um estudante com AH/S, destacando-se o ritmo de aprendizagem, o desejo de aprofundamento nos conteúdos, ainda, que, no Brasil, seja feita por séries completas e não por disciplinas, parece ser um inestimável recurso. No entanto, sua adoção requer avaliação detalhada de especialistas e familiares paralelamente ao desejo do estudante, buscando não causar desajustes à sua formação acadêmica e socioemocional.

Em qualquer desses recursos, é fundamental que o planejamento das atividades e as tomadas de decisão sejam feitas em conjunto com o aluno (Guenther, 2010; Ramírez & Soto, 2012), independente se este estiver nas primeiras séries do ensino fundamental ou terminando o ensino médio, o aluno tem condições de analisar os conteúdos e o que quer aprender de determinada área. Particularmente, nos casos de compactação ou modificação do currículo e de aceleração dos estudos, o estudante deve, também, ter clareza dos impactos, em termos de relação com os colegas. E, não se pode esquecer que estes feitos devem ocorrer com a anuência da família.

Como dito, inicialmente, todos estes recursos encontram-se regulamentados e, ao contrário do que parece, não requerem grande flexibilidade na estrutura de funcionamento escolar ou recursos para serem implementados. Comprovadamente, trazem benefícios aos sobredotados, quando bem planejados e utilizados, sendo necessário que lideranças e corpo docente estejam convencidos destas vantagens e dispostos a enxergar as especificidades de aprendizagem de cada um.

4.5.2 – Contribuições das TIC às lideranças educacionais no atendimento aos sobredotados.

As TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação, encontram consenso entre especialistas em representar um conjunto de recursos tecnológicos, que potencializam o acesso a informações e proporcionam ampla comunicação nas mais diversas áreas. (Barros, 2009, Miranda, 2016 e Sousa & Fino, 2019).

O uso das TIC representa valiosa ferramenta, no sentido de personalizar e potencializar a aprendizagem, duas das necessidades prementes no atendimento aos sobredotados. Para citar apenas algumas das vantagens do uso das TIC: Conferem maior autonomia ao educando, permitindo que este estude no horário e da forma que melhor lhe convém tem a capacidade de reconectar o estudante ao conteúdo abordado em sala, de forma rápida e, por vezes, mais prazerosa que os livros; possibilitam maior e mais rápida interação com os colegas, na resolução de dúvidas, na elaboração e na confecção de trabalhos, de revisões; e facilitam pesquisas preliminares às atividades em sala de aula, contribuindo para o enriquecimento do aprendizado coletivo.

Apesar de não estar resumida à internet, é surpreendente verificar que, apenas neste recurso, estão suportados todo tipo de informação, desde os conteúdos tradicionais das enciclopédias até um sem fim de imagens e áudios capazes de motivar e enriquecer os conteúdos, além de inúmeros *softwares* e aplicativos que facilitam o cotidiano. Haugland e Wright (1997) afirmaram que as TIC podem ser usadas de forma a contribuir para que as crianças compreendam e aceitem a diversidade, considerando o acesso simplificado às informações do mundo e a facilidade de comunicação promovidas por ela. Lobler et al. (2010) apuraram em pesquisa, sobre o uso das TIC, que escolas, públicas ou privadas, com infraestrutura adequada e melhor uso dos recursos da TI, nas práticas educacionais, apresentaram maior desempenho no ENEM.

Apesar de todos os indícios de benefícios das TIC, nas escolas, as lideranças precisam estar atentas aos seus fatores dificultadores. Segundo Pocinho (2018), nas escolas portuguesas, os principais são: o acesso precário à internet; equipamentos e softwares obsoletos ou a falta destes e a pouca familiaridade do corpo docente com estas ferramentas. Constatações

similares são apontadas por Albino e Souza (2016), em uma avaliação do nível de uso das TIC, em escolas brasileiras.

Do ponto de vista da gestão, as soluções para estes impasses não requerem maiores análises e planejamentos elaborados. Com olhar e ouvidos atentos para diagnosticá-los e um planejamento financeiro estruturado, o líder/gestor pode programar investimentos em uma boa rede de banda larga, na substituição programada de equipamentos obsoletos, na aquisição de softwares realmente úteis, além de capacitar periodicamente seus professores.

A constante capacitação do corpo docente na área não só promove a incorporação das TIC nas práticas educacionais, como é primordial para a quebra da resistência que alguns professores ainda possuem em relação ao uso desse precioso recurso. Deve ter atenção especial das lideranças, observando que o corpo docente necessita mudar a concepção de detentores e de reguladores do conhecimento, para orientadores e formadores com potencial investigativo. O uso das TIC pelos estudantes confere lhes caráter proativo, os encoraja a experimentar, buscar soluções e posturas, até, então, pouco desempenhadas pelos discentes e que podem gerar conflitos na relação em sala de aula.

4.6 – Síntese dos resultados dos trabalhos de campo

A graduação em pedagogia, seguida de outras, também, voltadas à licenciatura, predomina dentre a formação acadêmica dos diretores da escola, o que leva muitos teóricos a criticarem a migração entre estas funções, particularmente, quando não há preparo para a função de gestão, opinião compartilhada aqui. Porém, além de ser um caminho natural, nas escolas públicas e privadas, do Brasil, o reconhecimento de talentos, para a gestão em meio ao corpo docente e demais funções de apoio da escola, seguido de formação adequada, parece bastante salutar às escolas, particularmente, até o ensino secundário, considerando-se que a experiência em sala de aula aprimora habilidades para a gestão.

Para as lideranças educacionais, a conceituação de sobredotação, bem como o conhecimento acerca das características destes indivíduos está longe de ser a ideal, das quais se espera maior clareza e consequente domínio de fatores que poderiam propiciar

um atendimento adequado a este grupo. A percepção da maioria dos diretores gira em torno da facilidade de aprendizagem, do afastamento cognitivo em relação a seus pares e de um possível desajuste emocional, que estes estudantes apresentam em seu cotidiano escolar. A clareza de definições e de caracterização da sobredotação, assim, como qualquer outra necessidade especial, é condição *sine qua non* para a implementação e a sustentabilidade de programas e políticas de sucesso. Fator preocupante, neste sentido, é que apenas 29% dos entrevistados consideram ser necessário colocar foco sobre um atendimento diferenciado a este público, dos quais 12% já o fazem. Sendo assim, mais de 70% das escolas consideram que seu programa, denso em conteúdos e atividades e/ou seus projetos voltados à capacitação para competições escolares, são suficientes para atender às demandas destes estudantes. O que contraria a visão dos especialistas, quando nos apontam a atemporalidade e a diversidade de manifestações da condição de sobredotação.

A contar pelo pouco conhecimento do conceito de sobredotação e das características de um estudante com AH/S, a identificação destes não é um hábito nas escolas investigadas. Apenas 41% reconhecem, oficialmente, a presença destes indivíduos em seu corpo discente e ainda assim reforçam a necessidade de voltar esforços e de recursos para o atendimento àqueles com dificuldades de aprendizagem, já que ocorrem em maior número e são mais demandados pela comunidade escolar.

Excetuando 19% das lideranças educacionais, que declaram ter tido contato teórico com o tema das AH/S em algum momento de seus estudos, os demais compartilham uma visão cotidiana sobre o tema, o que aponta para um gap nos programas voltados ao atendimento deste público. Averiguar a atuação das lideranças educacionais, no atendimento a estudantes com AH/S, foi, inicialmente, proposto como objetivo específico desta investigação, no entanto, constatado a quase ausência de programas especiais e o escasso apoio das escolas a este grupo, tornou-se necessário uma grande diligência, a fim de capacitar as lideranças e demais colaboradores da escola acerca do tema da sobredotação.

Capítulo 5

Conclusões

O problema central desta investigação consistia em responder de que forma as lideranças educacionais, da rede privada do ensino básico em Belo Horizonte/MG, atuavam na identificação e no atendimento de estudantes com AH/S. Pode-se concluir que esta questão foi respondida, ainda que a propositura inicial tomou outros contornos à medida que a investigação de campo foi desenvolvida. Não havia expectativa de encontrar um cenário promissor no atendimento adequado aos sobredotados, mas também foi surpresa encontrar um quadro tão distante do ideal.

Os dados originados a partir das entrevistas, revelaram em sua maioria que, as ações que as lideranças consideravam atendimento, são, de fato, uma série de projetos generalizados aos quais os estudantes com AH/S se encaixam. Cenário muito distante da concepção dos especialistas e de programas voltados para estudantes com AH/S, que reforçam a importância de um planejamento individual, incluindo o enriquecimento de estudos, a flexibilização de currículo e, se necessário a aceleração dos estudos. Esta constatação vai de encontro ao baixo índice detectado durante as entrevistas (29%), de lideranças educacionais que consideram necessário a existência de um atendimento diferenciado para este grupo. Prevalece entre a maioria dos gestores o mito de que estes estudantes são capazes de se auto educar e gerir seu aprendizado.

Passando aos objetivos secundários, o primeiro se propunha a mapear as iniciativas na área e os benefícios de um atendimento especializado sobre seus usuários. Uma vez que não foram encontrados programas estruturados nas 17 escolas da amostra, este mapeamento circunscreveu-se às pesquisas bibliográficas e à descrição de dois programas já bem estruturados, o POIT, em São Paulo e o CEDET em Lavras, Minas Gerais. Ainda nesta esquematização acrescentou-se o pioneirismo de Helena Antipoff e de seus ideais humanistas e de individualização da aprendizagem.

Quanto ao diagnóstico do nível de conhecimento e de formação das lideranças educacionais e de suas equipes em relação ao tema da sobredotação, verificou-se que, salvo raras exceções, tanto lideranças quanto equipes, não possuíam formação / estudos na área da sobredotação, prevalecendo dentre eles um senso comum acerca do tema, repleto de mitos. Fato que, presumivelmente limitou a atuação das lideranças educacionais

no processo de identificação e no atendimento aos estudantes com AH/S. Guenther (2017) afirma que, se não há uma boa definição, não há um bom atendimento. Particularmente em relação à identificação dos sobredotados, verificou-se enorme distanciamento de sua relevância, que para a maioria, confunde-se com a excelência dos resultados acadêmicos.

Os resultados dessa investigação têm a intenção de contribuir para que as lideranças educacionais se mobilizem na direção de um atendimento adequado aos sobredotados. Para tanto, ousa-se propor às lideranças educacionais que adotem uma postura de investigação-ação diante das demandas da escola, particularmente, na direção do atendimento dos AH/S. Acrescentou-se a reflexão sobre outros fatores que impactam diretamente este atendimento, como a formação dos professores, a relação com os familiares e a infraestrutura destinada ao atendimento especializado. Por fim, considerando a quase inexistência de programas voltados aos estudantes com AH/S, no município de Belo Horizonte, elaborou-se também um conjunto de atividades com essa diretriz, inerentes ao papel da gestão. Deseja-se, ainda, que estas ações propiciem a formação de uma cultura voltada para a personalização da aprendizagem na escola, de tal maneira que direção e demais colaboradores enxerguem e atendam a esse aluno dentro das suas especificidades.

5.1 – O líder como investigador no contexto das AH/S

A investigação-ação, em sua execução, possui forte componente reflexivo e de atuação em função de situações concretas a que se propõe analisar (Sanches & Teodoro, 2006). Por investigação-ação (Seção 2.5.6) entende-se no contexto desta tese como um conjunto de métodos que visam conciliar, permanentemente, pesquisa e práticas educacionais, fazendo com que o conhecimento surja a partir da ação. Em sua maioria, estes procedimentos ocorrem em dimensões locais, atuando em questões pontuais a fim de compreendê-las e atuar sobre elas. Desenvolver este espírito, nas lideranças, parece ser um caminho frutífero na direção de buscar resposta à diversidade, a complexidade do ensino e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, compreendendo, aí, um atendimento direcionado aos estudantes com AH/S.

Pode-se cogitar que a resolução de problemas é um objetivo comum, tanto para o processo de investigação-ação, quanto para a liderança educacional. Considerando que para esta última, problemas podem representar, além da literalidade do termo, projetos, planos, barreiras, inspirações coletivas e necessidades em geral da comunidade escolar. Para Fullan (2009), a mudança educacional deve ser um processo interativo, colaborativo, de indagações e respostas, a fim de desenvolver uma visão comum na comunidade educativa. Fernandes (2000) acrescenta a necessidade de estabelecer relações entre a profissão de ensinar e o saber da investigação educacional, função que cabe, primordialmente, aos responsáveis pelas mudanças na escola. Bolívar (2012) chama a atenção para uma imprescindível condição de sobrevivência das instituições de ensino modernas, que consiste na atuação alternada entre ação e reflexão crítica, características da investigação-ação: “a conjuntura atual exige organizações escolares mais flexíveis, capazes de se adaptarem aos contextos sociais turbulentos e pouco claros e, também, à gestão e inovação nos estabelecimentos de ensino”. (Bolívar, 2012, p.16).

Tal dinamismo, confere à investigação-ação um fértil terreno para desenvolver formas de atendimentos próprios aos sobredotados. Primeiro, pelo pouco conhecimento das lideranças e de suas equipes sobre o assunto, fato detectado em nossa investigação de campo, tornando as AH/S um tema para reflexões e estudo, que, por sua vez confere aos líderes e demais profissionais da escola conhecimento autônomo. Segundo, pelo fato da práxis deste processo vislumbrar dimensões locais e, portanto, menos dependentes de legislações e/ou projetos demasiado elaborados. Falta, no entanto, despertar na comunidade educativa a importância e necessidade de se debruçar sobre a questão.

Escolas de sucesso são regularmente gerenciadas por líderes comprometidos com o processo de ensino aprendizagem, Fullan (2009), e na forma como conduzem a implantação e a sustentabilidade de novas práticas ou mudanças educacionais. Bogdan e Biklen (1998) acrescentam que o bom investigador se envolve ativamente nas causas da demanda, cujo objetivo maior é promover alguma mudança. Tais teorias, muito se aproximam das bases do processo de investigação-ação.

No contexto das AH/S, vale ressaltar o caráter de atuações isoladas que podem ser praticadas, não só pelas lideranças educacionais ou corpo docente, quanto por qualquer outro membro da escola. Vão desde o acolhimento informal destes estudantes e de suas necessidades pelos professores, que, na própria sala de aula, instigam e fornecem combustível ao desenvolvimento das potencialidades, passando pela orientação dos pais por especialistas, psicólogos, orientadores e/ou coordenadores da escola, até a defesa do portador de AH/S, perante a comunidade escolar, diante das atitudes pouco sociáveis e arrogantes, apresentadas por alguns deles. Owston (2007) destaca que, da mesma forma que as práticas de sala de aula são afetadas pela organização escolar e pelas políticas da educação, as inovações bem-sucedidas fazem o caminho inverso, mostrando assim o caráter dinâmico e orgânico presente nas mudanças educacionais.

É plausível pensar, então, que projetos e/ou práticas educativas que propiciem melhor atendimento aos estudantes de AH/S não sejam ações exclusivas de políticas educacionais, mas podem ocorrer em pequenos núcleos, principalmente, pela atuação empreendedora das lideranças que, uma vez sensibilizadas para a ação, modificam seu olhar e sua prática e contagiam os demais colaboradores. Segundo Gregory Dees (2001), o empreendedor social, desempenha papel de agente da mudança no setor social, adotando processos criativos, ousados, que não se limitam pelos recursos disponíveis, procurando obstinadamente novas oportunidades para servir à sua missão e empenhando-se num processo contínuo de inovação, de adaptação e de aprendizagem.

5.2 – Outros tópicos a considerar no atendimento aos sobredotados

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2006) expressam que este atendimento tem o objetivo de apoiar e de organizar formas de acessibilidade e de estratégias que viabilizem a aprendizagem e a plena participação dos estudantes na sociedade. Sinais deste esforço podem ser observados como uma tendência para aqueles que demonstram habilidades superiores nas áreas cognitiva e no esporte, pois, são mais perceptíveis e valorizados pela sociedade, conferindo status à instituição na qual estuda. Torna-se vantajoso para a instituição investir neste estudante e,

posteriormente, apropriar-se do sucesso que ele pode trazer em campeonatos esportivos, em resultados de olimpíadas do conhecimento ou exames nacionais, como o ENEM, por exemplo. Muitas das escolas investigadas promovem disputas por estes estudantes, utilizando-se de percentuais de descontos nas mensalidades. Em contraponto, chamamos a atenção para a quase invisibilidade daqueles que demonstram sobredotação em áreas que não a acadêmica ou a esportiva, mesmo considerando que as múltiplas inteligências já sejam teoricamente aceitas.

A formação dos professores, em relação ao tema da sobredotação, é, praticamente, nula, no Brasil, (Guenther, 2010; Delou, 2014; Fleith & Alencar, 2013). Delou (2014) constata não haver professores especialistas nesta área, nas principais universidades voltadas aos cursos de licenciatura e de pedagogia e ainda, que, como linha de pesquisa na Educação Especial, a educação de sobredotados não é considerada relevante em programas de pós graduação.

Carreras (2019) afirma que não há falta de interesse dos professores, que, no dia a dia tem que atender a esses alunos, mas, sim falta de formação deles. Na pesquisa de campo desta investigação, as lideranças afirmaram, em 71 % dos casos, que nenhum membro de sua equipe possuía formação/conhecimentos específicos na área de AH/S e, outros 24% afirmaram não saber sobre esta formação na sua equipe. Na ausência de formação, nos cursos regulares, resta promover a capacitação docente nas próprias escolas ou por meio de cursos oferecidos pelas mantenedoras, redes de ensino, sindicatos, dentre outros, pelo menos até que este conteúdo passe a figurar nos currículos das licenciaturas e pedagogia.

A interação entre família e escola é largamente aceita como fator propulsor em qualquer processo de aprendizagem (Alencar & Fleith, 2001; Delou, 2014; Guenther, 2010). Particularmente, no caso de um estudante com AH/S, Souza (2008) agrega a esta relação o incremento das demandas que a criança com AH/S impõe aos profissionais da escola, melhor definindo a necessidade de suplementação do ensino, discutindo sobre possíveis desajustes emocionais e atuando rapidamente sobre eles. A autora lembra que casos de isolamento entre os sobredotados são provenientes da falta de interação com outras crianças que compartilham interesses e habilidades semelhantes. A partilha dessas necessidades entre família e escola, principalmente, nos primeiros anos escolares, é

fundamental para conferir maior estabilidade ao complexo processo de aprendizagem e estrutura emocional do sobredotado. Na Tabela 1.2 – Características de indivíduos com AH/S, detecta-se maior incidência de possíveis aspectos desfavoráveis em relação ao comportamento e ambientação social do sobredotados. Tais características devem ser encaradas como uma necessidade real deste grupo, e ações tomadas em conjunto com a família apontam para um caminho seguramente mais eficaz.

Para Oliveira e Pérez (2011), salas de recursos multifuncionais e professores/monitores que proporcionem um atendimento personalizado, possibilitam acolher os anseios dos portadores de AH/S, gerando a possibilidade de compartilhar suas dúvidas e suas conquistas com outros que possuem características semelhantes. Não só para os sobredotados estas condições são garantidoras de um desenvolvimento harmônico, porém, ainda é utópico contar com esta estrutura, mesmo em instituições de ensino particulares, seja pela infraestrutura limitadora da escola, seja pela restrição de recursos financeiros. Fato comprovado nesta investigação, que encontrou apenas duas dentre as 17 escolas privadas visitadas, de pequeno, médio e grande porte, que ofereciam atividades aos sobredotados, ainda, que em ambientes de uso geral da escola, como salas de aula usuais e biblioteca.

Acredita-se que a utilização das TIC desloca, em parte, este foco, visto que os acessos a bons equipamentos e o sinal de internet simplificam a necessidade de salas multifuncionais, no entanto, ainda é uma questão a ser verificada.

Ambientes centralizados, com capacidade de atender diversas escolas de uma determinada região, representam excelentes alternativas para suprir uma demanda regional. Os NAAH/S, Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – Seção 4.1.1, e os CEDETs, Seção 4.1.4., que contam com ambientes ricos em recursos e profissionais especializados para o atendimento aos sobredotados, são bons exemplos destes locais. No entanto, Belo Horizonte, uma capital com 2,5 milhões de habitantes (6 milhões, se agregarmos a região metropolitana) e mais de 1800 escolas do ensino básico (IBGE, 2018), não conta com nenhuma destas instituições. Também não detectamos,

durante esta investigação, nenhum movimento em direção à criação de políticas educacionais com este objetivo, junto às Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Tais fatos, aliado à premissa da investigação-ação defendida neste estudo, nos levou à proposição de um conjunto de ações, partindo das lideranças educacionais, em direção a um atendimento possível aos estudantes com AH/S, ainda que não o ideal. Guenther (2017), recordando dos ensinamentos de Helena Antipoff, nos lembra que esta grande educadora propunha que estudássemos a criança sobredotada *in loco*, e criasse a partir dessa observação/estudo, o plano de trabalho.

5.3 – Uma atuação possível das lideranças educacionais em prol do atendimento

A busca pela implantação de políticas públicas por meio de agrupamentos de escolas, sindicatos representantes ou pela implementação de programas bem estruturados que proporcionem atendimento adequado aos estudantes com AH/S, particularmente no município investigado, deve ser uma constante na pauta dos líderes educacionais e demais membros da comunidade. No entanto, na ausência destes e a fim de preencher este vácuo detectado nesta investigação, elaborou-se alguns procedimentos internos, que visam conferir um primeiro passo neste caminho. São atuações inerentes às funções de um líder educacional, particularmente às de um diretor escolar e claro, passíveis de reestruturação e adaptações à realidade de cada instituição, mas que podem representar uma reparação para o atual estado de miopia no qual nos encontramos.

1º - Acreditar que na sua Instituição, assim como em qualquer outra, existem estudantes com habilidades especiais. Estima-se que, em uma visão bastante pessimista, que pelo menos 2 a 3% da população é portadora de alguma habilidade diferenciada, chegando a 15% quando ampliamos o leque de habilidades. Então, se sua escola tem apenas 100 alunos, estarão ali entre dois e quinze potenciais a serem desenvolvidos.

2º - Mudar a concepção de que o sobredotado é capaz de superar os desafios da sua formação por si só, conscientizando-se e à sua equipe, do potencial que se desperdiça ao não se oferecer atendimento adequado a eles. Se o viés desse olhar individualizado não for

suficiente para despertar o interesse pelo tema, a legislação é outro consistente argumento, uma vez que a ‘inclusão’ prevista nas leis e regulamentações brasileiras, prevê ações para aqueles com deficiências na aprendizagem, e também especifica claramente os cuidados especiais com os sobredotados, como pode ser lido no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) que estabelece como meta “Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.” (BRASIL, 2001, 8.3/26). Para tanto, nada mais eficaz do que introduzir nas formações cotidianas, o tema da sobredotação. Visto que não só as lideranças, mas também os docentes e demais membros da equipe, pouco contato tiveram com o assunto em suas formações.

3º - Identificar os potenciais em suas escolas. Há inúmeras indicações de como fazê-lo nas seções 2.6.1. e 2.6.2. A percepção dos professores, a indicação dos colegas a impressão dos pais e comunidade escolar, são os primeiros sinais. Neste momento, o auxílio de um especialista – psicólogo, psicopedagogo, ou profissional com conhecimentos na área, otimizará a identificação evitando diagnósticos errados e perdas de energia com o processo. O uso de testes⁴⁷, desde que bem aplicados e analisados, também, podem contribuir para o processo, seções 1.6.2 e 1.6.3. Simultaneamente à identificação, é importante nomear a(s) área(s), na qual aquele indivíduo se sobressai. Ainda que sejam múltiplas, para uma posterior fase de planejamento, será necessário efetuar escolhas. Vale ressaltar que os processos de identificação não buscam competências e habilidades construídas, capazes de produzir feitos notórios, mas, sim, possíveis potenciais, ainda que inertes para a criança, passíveis de estruturação, encorajamento e construção.

4º - Iniciar um processo de acompanhamento destes alunos, por um bimestre aproximadamente, ouvindo seus anseios e elaborando junto a eles um plano de desenvolvimento individual (PDI), que pode e deve ser revisto periodicamente. Neste

⁴⁷ Mesmo diante das controvérsias, quando um sistema educacional ou escola está imbuída em fazer aferimentos e classificações acerca de seus potenciais, seja para estudos, seja para fins de programas especiais, e, particularmente, como apoio para a identificação de estudantes com AH/S, o uso de testes psicométricos é a ferramenta mais utilizada. Notadamente, pela sua facilidade de aplicação em escala e tratamento de dados, representando custo muito inferior se comparado a um processo que inclui entrevistas com o estudante e familiares, relatórios e observações longitudinais, dentre outros.

plano, devem constar suas aspirações, seus desejos de aprofundamento em determinados conteúdos, enfim, tudo aquilo que ele deseja vivenciar e experimentar. Nesta etapa, corpo docente e especialistas assumem a operacionalização, uma vez que estamos considerando a estrutura existente na instituição.

5º - Intervir, se necessário, em questões de dessocialização ou de dificuldades de relacionamento com seus pares. Ação desempenhada por todos, e, particularmente, pelos serviços de orientação e apoio ao discente, com o objetivo de garantir seu bem estar no ambiente escolar.

6º - Conscientizar o estudante e sua família da sua condição de sobredotação e dos benefícios que esta pode lhe proporcionar.

7º - Elaborar um PDI – Plano de desenvolvimento individual, ainda que em linhas gerais, para cada estudante identificado. Nada além do que já deveria ser feito para os casos de estudantes apontados com alguma dificuldade de aprendizagem.

8º Empenhar-se para identificar as formas com que cada aluno melhor apreende os temas (coletivamente, por meio de livros, pesquisando na internet etc.) a fim de potencializar o desenvolvimento dos planejamentos individuais.

9º - Avaliar a possibilidade de promover a aceleração escolar (seção 4.5.1), levando-se em conta o domínio dos conteúdos, a maturidade, o desejo do estudante e a anuência da família e do órgão público regulador, no caso de Minas Gerais, a Secretaria de Educação do Estado. Pelo conhecimento de casos e de literatura consultada, a aceleração ocorre, principalmente, até o 6º ano do ensino fundamental ou em alguma série do ensino médio. Requer-se muita observação dos avaliadores e segurança na tomada desta decisão, pois, interfere imensamente na vida emocional do estudante, mas, segundo nos relatou Carreras (2019), entre de 85% a 90% dos estudantes que foram acelerados tiveram êxito.

10º - Adotar a flexibilização de conteúdos, propiciando o enriquecimento, a compactação ou a modificação curricular para estes alunos.

11º - Viabilizar as demandas levantadas a partir da identificação e dos PDIs elaborados, aproveitando a própria estrutura da instituição e, à medida do possível, investir recursos para que estas ocorram. Alguns desdobramentos desta ação podem ser:

- promover estudos paralelos para os interessados em participar das olimpíadas de matemática, astronomia, física, robótica, química, concursos de redação, Mini-ONU, dentre outros.
- reunir pequenos grupos por interesses comuns para atividades de aprofundamento, sob orientação de um professor. Artes, literatura, cinema, tópicos de ciências naturais, dentre outros.
- nos casos de potenciais habilidades cinestésico-corporal, incentivá-los a participar das equipes esportivas da escola, clubes esportivos e/ou grupos teatrais.
- nos casos de inteligências inter e intrapessoal, encorajá-los na atuação de atividades sociais da escola ou das externas, tomando os devidos cuidados com a anuência da família, caso envolvam participações políticas, em ONGs ou religiosas.
- perfis acadêmicos podem contribuir nos projetos internos de monitoria e no auxílio em laboratórios.

12º - Criar um projeto da escola capaz de orientar o estudante identificado em seu planejamento pessoal, pode ser operacionalizado pelo próprio corpo docente desenvolvendo um tema do seu interesse e culminando em uma produção pessoal. Projetos como este não são uma novidade, assemelham-se a uma pequena monografia e podem contar com o apoio externo de um especialista, um amigo ou parente, cujo papel é o de orientar diretamente o estudante em seus anseios, dúvidas e condução do tema a ser investigado. Se adotado para toda a escola, assemelha-se às atividades de enriquecimento do Tipo III, propostas por Renzulli, no Modelo de Triádico de Enriquecimento (Seção 1.7). Seus resultados podem culminar em uma mostra científico-cultural e constituem um excelente momento para avaliação formal.

5.4 –Trabalhos Futuros / limitações

A principal limitação da investigação idealizada inicialmente, foi deparar com o quase inexistente atendimento aos sobredotados nas escolas de ensino básico da rede privada, uma vez que, um dos objetivos iniciais, era detectar formas de atendimento e analisar as

implicações que a infraestrutura, os recursos materiais e humanos e o uso das tecnologias da informação deveriam trazer ao atendimento específico destes estudantes.

A investigação de campo revelou a carência de gestores com experiência nesta área e o pouco conhecimento acadêmico, destes e de suas equipes, em relação à sobredotação. Muitas vezes camuflados pelo mito de que estes estudantes não necessitam de maiores cuidados, visto que são ‘inteligentes’ e que a escola é uma tarefa simples para eles. Avaliou-se a necessidade de percorrer os currículos dos cursos de pedagogia e de licenciatura, das principais universidades brasileiras, a fim de detectar a presença e a importância dada ao estudo da educação especial, no que se refere às AH/S. A falta de conhecimento dos profissionais da educação, na área, é fruto de uma possível ausência deste conteúdo nos programas ou ocorre por falta de propósito das lideranças educacionais e/ou políticas públicas?

O estudo sobre o uso das TIC em programas e atendimentos a sobredotados, um dos propósitos da pesquisa, foi outra limitação, uma vez que não foram notados programas específicos para este grupo. Surge então a necessidade de investigar um estágio anterior à aplicação das TIC nestes programas, que é avaliar o impacto que estas podem trazer ao complexo aprendizado dos sobredotados e como podem contribuir na condução dos seus planos de desenvolvimento individual.

Outra necessidade de apuração se deu ao analisar relatos de pais de sobredotados, sobre as dificuldades que encontram diante da falta de estrutura adequada nas escolas. Fato confirmado em uma entrevista à família de dois sobredotados da escola “P”, que transferiram seus filhos algumas vezes até que estes se adaptassem. Este dilema familiar também se apresenta como um problema a ser investigado.

Muitos esforços foram feitos para compreender o porquê da não existência do NAAH/S, Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, em Belo Horizonte. De fato, há outras capitais brasileiras que não contam com este serviço, porém, torna-se necessário entender o fundamental e rico trabalho que estes núcleos desempenham nas diversas unidades em funcionamento no país. Sentiu-se, então, a necessidade de averiguar os entraves que impediram a instalação destes núcleos em determinadas cidades e de se

divulgar, no meio educacional, os resultados dos que estão em atividade, com a intenção de formar uma cultura acerca da sobredotação nas escolas.

Encontrou-se poucas citações acadêmicas acerca da existência de relação, ou não, entre a genética e a condição de sobredotação. Contudo, com o avanço da neurociência e o seu crescente diálogo com a educação, parece-nos ser possível estabelecer estudos empíricos que possam melhor delinear esta relação.

X-X-X-X

Referências

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.
- Albino, R., & de Souza, C. A. (2016). Avaliação do nível de uso das TIC em escolas brasileiras: uma exploração dos dados da pesquisa "TIC Educação". *Revista Economia & Gestão*, 16(43), 101-125.
- Alencar, E. M. L. S. (1992). Como desenvolver o poder criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. D. S. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. *São Paulo: EPU*.
- Alencar, E. M. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento*, 7, 60-69.
- Alencar, E. S., & Fleith, D. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91.
- Alencar, E. M. S., & de Souza Fleith, D. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial*, (27), 51-59.
- Alves, M. (2009). A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Educação*, 32(1).
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 28(1), 45-64.
- Almeida, L. S. & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-53). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., Ferrando, M., Ferreira, A. I., Prieto, M. D., Fernández, M. C., & Sainz, M. (2009). Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um fator g? *Psychologica*, (50), 41-55.
- Andrés, A. (2010). Educação de alunos superdotados/altas habilidades: Legislação e normas nacionais, legislação internacional. Estudo. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Antipoff, D. I. (1975). Helena Antipoff, sua vida, sua obra. Itatiaia Editora.

- Antipoff, H. (1946). A criança bem-dotada. Revista do Ensino nº 176/1946 – Secretaria de Educação Minas Gerais.
- Antipoff, H. (1992). A educação do bem-dotado. Rio de Janeiro: SENAI.
- Antipoff, C. A. (2010). Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV- Associação Milton Campos para desenvolvimento e assistência de vocações de bem dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983.
- Antipoff, H., & Claparède, É. (2010). Édouard Claparède, Hélène Antipoff: correspondance (1914-1940). *Édouard Claparède, Hélène Antipoff*, 1-255.
- Antipoff, C. A. (2017). A Escola Educ Centro de Educação Criadora: uma proposta pedagógica humanista e ecológica no contexto das transformações da educação contemporânea.
- Azevedo, J. (2011). Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. rev. e atual. *Lisboa: Edições*, 70(3).
- Barros, D. M. V. (2009). Estilos de uso do espaço virtual: Como se aprende e se ensina no virtual?. *Revista Inter-ação*, 51-74.
- Barros, D. M. V. (2019). Personalização da Aprendizagem com os estilos de uso do espaço virtual. Ebbok, 2ª edição.
- Bates, R. (2002). Administering the global trap: the role of educational leaders. *Educational Management & Administration*, 30(2), 139-156.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Berman, M. (1981). The reenchantment of the world. Cornell University Press.
- Bertrand, Y., Guillemet, P., & Matos, D. (1988). Organizações: uma abordagem sistémica.
- Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Foundations of qualitative research in education. *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*, 1-48.

- Bourdieu, P. (1999). A miséria do mundo. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição.
- Bower, J. L., & Christensen, C. M. (1995). Disruptive technologies: catching the wave.
- Brasil, 1971. Lei 5692 - Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
- Brasil, 1996. Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Brasileira.
- Brasil, 2001. Lei 10.172 - Lei do Plano Nacional de Educação; Lei do PNE
- Brasil, 2006. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades /superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- Brasil, 2008a. Decreto nº 6.571 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
- Brasil, 2008b - Ministério da Educação: Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- BRASIL, MEC. (2014). Relatório educação para todos no BRASIL 2000-2015. Ministério da.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2010). Personalization vs differentiation vs individualization. *Mid-Pacific Institute*, 1(1).
- Bryant, S. E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 32-44.
- Caetano, A. P. (2004). Mudança dos Professores pela Investigação-Ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118.
- Campos – ADAV, A. M. (1884). Dez Anos em Prol do Bem-dotado. *Belo Horizonte*.
- Campos, R. H. D. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49), 209-231.
- Cardoso, A., Teixeira, E., Spilker, M., Silva, M., & Oliveira, N. (2011). Análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada. Acedido em outubro/2017, 8, 1-11.
- Carreras, L. (14 de junho de 2019). Altas Capacidades y Talentos AEST. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://youtu.be/xkEuyNY_73I

- Chacon, M. C. M. (2001). Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27-12-1994. *Revista Brasileira de educação especial*, 10(3).
- Chacon, M. C. M., & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.
- Chacon, M. C. M., Pedro, K. M., & Koga, F. O. (2014). Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHs). *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 13-29.
- Chiavenato, I. (2003). Introdução à teoria geral da administração. Elsevier Brasil.
- Chiavenato, I. (2005). Administração nos novos tempos. Elsevier Brasil.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2009). *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Bookman Editora.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (2007). Educational innovation and the problem of scale. Scale up in education: Ideas in principle, 1, 19-36.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. Teachers College Press.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Leya.
- Cupertino, C. M. B. (2008). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. São Paulo: FDE.
- Dai, D. Y., & Feldhusen, J. F. (1999). A validation study of the thinking styles inventory: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 21(4), 302-307.
- D'Almeida, M. R. (2018). Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como um caminho possível.
- Danneels, E. (2004). Disruptive technology reconsidered: A critique and research agenda. *Journal of product innovation management*, 21(4), 246-258.
- Darius, H. (2007). Savant syndrome-theories and empirical findings.

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1996). Policies that support teacher development in an era of reform. *Teacher learning: New policies, new practices*, 202-218.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2(1), 91-100.
- Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores. *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas Europeia*, 30-39.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Delou, C. M. C., & Bueno, J. G. S. (2012). O que Vygotsky pensava sobre genialidade. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (11).
- Delou, C. M. C. (2014). O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, 27(50), 675-688.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225.
- Fernandes, M. R. (2000a). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas curriculares*. Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000b). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, 9(1), 114-135
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2013). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 186.

- Freire, P. (1983). O compromisso do profissional com a sociedade. FREIRE, P. Educação e Mudança. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15-25.
- Freitas, S. N., & Pérez, S. G. (2012). Altas habilidades. Superdotação: Atendimento especializado. (2ª ed. Revista e Ampliada) Marília: ABPEE.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). La Escuela que queremos. México: SEP/ Amorrortu, Biblioeca para la Actualización del Maestro.
- Fullan, M; Cuttess, C & Kilcher, A. (2005). 8 Forces for Leadrs of Change. National Staff Development Council - VOL. 26, Nº 4. p.54. Recuperado em 7 fevereiro 2016 de <http://www.michaelfullan.ca/media/13396067650.pdf>
- Fullan, M. (2009). O significado da mudança educacional. Artmed.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: the theory in practice. New York: Basic.
- Gardner, H. (1999). Inteligência *um conceito reformulado*. Editora Objetiva.
- Gardner, H. (1999b). *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Artes Médicas.
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The international journal for the psychology of religion*, 10(1), 27-34.
- Gardner, H. (2003a). Three distinct meanings of intelligence. In R. Sternberg, et al. (Eds.), Models of intelligence for the new millennium (pp. 43-54). Washington, DC American Psychological Association.
- Gardner, H. (2003b). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association, Chicago, Illinois*, 21.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica. Reimpressão da edição de 2009.

- Gauvrit, N. (2015). Précocité intellectuelle: un champ de recherches miné. *ANAE. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 132(133), 1-6.
- Gebran, M. P. (2009). Tecnologias educacionais. IESDE BRASIL SA.
- Gómez, Á. I. P. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Penso Editora.
- Gonçalves, A. N. (2015). Fundamentos da Gestão Escolar: história, bases e princípios.
- Gracindo, R. V. (2009). PNE e PDE: aproximações possíveis. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios da educação no Brasil.
- Gracindo, R. V. (2012). O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, 3(4).
- Gracindo, R. V., & Monlevade, J. A. C. D. (2016). Gestão democrática nos sistemas e na escola.
- Greiten, S. (2016). School Developments through the "Revolving Door Model" in Germany. A qualitative Empirical Study analyzing Selection Criteria and School Support Programs for Gifted Young Students in Germany. *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 24-35.
- Guenther, Z., & Freman, J. (2000). Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas. *São Paulo: EPU*.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*.
- Guenther, Z. C. (2006). Capacidade e talento: um programa para a escola. *São Paulo: EPU*.
- Guenther, Z. (2010). Capacidade, Dotação e Talento: É Saber que orienta Fazer. *Belo Horizonte: Editora UFMG*, 314-335.
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 237-266.
- Guenther, Z. (2017). Entrevista concedida para esta investigação. Anexo.
- Guilford, J. P. (1958). A system of the psychomotor abilities. *The American journal of psychology*, 71(1), 164-174.
- Guilford, J. P. (1975). Varieties of creative giftedness, their measurement and development. *Gifted Child Quarterly*, 19(2), 107-121.

- Habermas, J. (1984). Habermas: Questions and counterquestions. *Praxis International*, 4(3), 229-249.
- Hany, E. A. (1993). Methodological problems and issues concerning identification. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 1, 209-232.
- Hargreaves, A. (2002). Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.v
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedoy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376.
- Haugland, S., & Wright, J. (1997). Young children and computers: A world of discovery
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Horn, M. B., Staker, H., & Christensen, C. (2015). Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Penso Editora.
- Howe, M. J. (1990). *The origins of exceptional abilities*. Basil Blackwell.
- INEP (s/d) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado 2 maio, 2019 de <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>
- Informativo ASPAT-CEDET, 1 – 10. Recuperado de <http://aspatlavras.blogspot.com>
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, models, and characterisTIC of gifted students. *Identifying gifted students: A practical guide*, 1-22.
- Jorge, D. F. O., Esgalhado, G., Pereira, H., & Matos, P. M. (2016). Inteligência espiritual: Validação preliminar da versão portuguesa da Escala de Inteligência Espiritual Integrada (EIEI). *Análise Psicológica*, 34(3), 325-337.
- Junior, G. D. B. V. (2011). A pesquisa Qualitativa

- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer, Boston, MA.
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.
- Koshy, V., & Casey, R. (2005). Actualizing mathematical promise: Possible contributing factors. *Gifted education international*, 20(3), 293-305.
- Koshy, V., Ernest, P., & Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 213-228.
- Kruger, H. H. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. *Metodologias da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 39-52.
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. Arte & Ciência.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.
- Löbler, M. L., Visentini, M. S., Corso, K. B., & Santos, D. L. D. (2010). Acesso e uso da Tecnologia da Informação em escolas públicas e privadas de ensino médio: o impacto nos resultados do ENEM. *Sistemas & Gestão*, 5(2), 67-84.
- Lockwood, L. (2004). *Beethoven: a música e a vida*. Conex.
- Louis, K. S. (2010). Better schools through better knowledge? New understanding, new uncertainty. In *Second international handbook of educational change* (pp. 3-27). Springer, Dordrecht.
- Lück, H. (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. *Curitiba: Editora Positivo*, 47-69.
- Lück, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes Limitada.
- Lück, H. (2013). *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional*. Editora Vozes Limitada.
- Lück, H. (2017a). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Editora Vozes Limitada.
- Lück, H. (2017b). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola (Vol. 5)*. Editora Vozes Limitada.

- Lück, H. (2019). *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor* (Vol. 8). Editora Vozes Limitada.
- McKay, J., & Marshall, P. (2001). The dual imperatives of action research. *Information Technology & People*.
- Magana, S. (2017). *Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education*. Corwin Press.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. D. S. (2002). *Percepção de professores sobre alunos superdotados*.
- Mattos, F. José. Teixeira, R. de Araujo & Stoffel H. R. (2010). CNI. *Mobilização Empresarial pela Inovação: cartilha: Gestão da Inovação*. Brasília.
- Metz, M. H. (1993). Teachers' ultimate dependence on their students. *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*, 104-136.
- Mettrau, M., & Almeida, L. (1994). A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1), 5-13.
- Miles, M. B. (1993). 40 years of change in schools: some personal reflections. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 213-248.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- MEC (2006). Documento orientador NAAHS: Execução da ação. portal.mec.gov.br/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06
- Miranda, G. L. (2016). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, (3), 41-50.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Talent for the future*, 191-202.
- Mönks, F. J. (1998). Back to the roots of gifted education: A European perspective. In Henry B. and Jocelyn Wallace *National Research Symposium on Talent Development*. University of Iowa.
- Mönks, F. J. (2003). 4. Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. *Agora IX*, 39-54)
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. *Conceptions of giftedness*, 2, 187-200.

- Mühl, E. H. (2011). Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação & Sociedade*, 32(117).
- Murphy, J. (1990). Preparing school administrators for the twenty-first century: The reform agenda. Harvard Graduate School of Education, National Center for Educational Leadership
- Neves-Pereira, M. S. (2009). Estratégias de enriquecimento curricular e desenvolvimento da criatividade em alunos com altas habilidades / Superdotação.
- Noffke, S. E. (1997). Chapter 6: Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of research in education*, 22(1), 305-343.
- Noronha, A. P. P., & Vendramini, C. M. M. (2003). Parâmetros psicométricos: estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 177-182.
- Novaes, M. H. (1979). Desenvolvimento psicológico do superdotado. Editora Atlas.
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa (Doctoral dissertation).
- Oliveira de, E. R., & Ferreira, P. (2014). Métodos de investigação: Da interrogação à descoberta científica. Vida Economica Editorial.
- Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 27, 97-117.
- Oliveira de, T. M., & Pérez, S. G. P. B. (2011). 04) Você não é um Sapo de outro Poço! Pessoas com Altas Habilidade/Superdotação (Entrevista). *Revista Brasileira de Educação e Cultura | RBEC | ISSN 2237-3098*, (3), 38-45.
- OCDE (2015) -Relatório da Organisation for Economic Co-operation and Development. **Recuperado 6 maio, 2019 de** <http://www.oecd.org/economy/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf>
- ORBIS (2019) – Indicadores de sustentabilidade. Recuperado 3 junho, 2019 de www.orbis.org.br
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. D. H. (2010). Teorias de aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul–Instituto de Física.

- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 206-222.
- Owston, R. D. (2003). School context, sustainability, and transferability of innovation. *Technology, innovation and educational change: A global perspective*. Eugene, OR: ISTE.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: An international study. *Journal of educational Change*, 8(1), 61-77.
- Paro, V. H. (2010). A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 763-778.
- Paro, V. H. (2012). *Administração escolar: introdução crítica*. rev. e ampl. São Paulo.
- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente*. Cortez Editora.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 2(22), 45-59.
- Pérez, S. G. P. B. (2004). Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.
- Pérez, S. G. P. B. (2009). A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, 22(35).
- Pérez, S. G. P. B. (2013). Entrevista concedida à TV Globo em 30 de maio, 2013. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HI36xkBEMPO>
- Pérez, S. G. P. B., & FREITAS, S. N. (2016). *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apprehendere.
- Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice. *School Leadership & Management*, 28(2), 189-203.
- Peters, W. A., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 609-620.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8(3), 190-197.

- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. (1993). Survey research methodology in management information systems: an assessment. *Journal of management information systems*, 10(2), 75-105.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos, modelos de diagnóstico e intervenção psico-educativa. *Revista brasileira de educação especial*, 3-14.
- Pocinho, M. (2018). Psicologia da educação: teoria, investigação e prática. *Psicologia da Educação: teoria, investigação e prática*.
- Portugal, 2005. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo
- Portugal, 2014. Ministério da Educação e Ciência. Despacho normativo nº 13/2014, D.R. n.º 177, Série II, 15 de setembro de 2014 - Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Portugal, 2016. Audiência sobre Necessidades Educativas Especiais, Deficiência e Escolaridade Obrigatória. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção da Sobredotação (ANEIS) – 16 de abril de 2016 – Assembleia da República.
- PsyTools. (01 de dezembro de 2017). Escalas Scalas Wechsler. Wppsi-iv. Wisc -V. Wais-iv. Como Explicar Los Resultados. Recuperado de <https://youtu.be/j9zh07KgT6E>
- Quivy, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais–Trajectos. 2ª edição. Editora Gradiva.
- Ramírez, F. Z., & Soto, B. C. (2012). Evaluación de la eficacia de tres programas de enriquecimiento de la creatividad. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, (2), 35-40.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1995). Curriculum compacting: A systematic procedure for modifying the curriculum for above average ability students. *The Journal of the California Association for the Gifted*, 26(2), 27-32.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 119-130.

- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Creative Learning Pr.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S., & Owen, S. V. (1983). The revolving door identification model: If it ain't busted don't fix it if you don't understand it don't nix it.
- Renzulli, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Creative Learning Pr.
- Renzulli, J. S. (1988). The Multiple Menu Model for Developing Differentiated Curriculum for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 298–309.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9-18.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52).
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.
- Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). The revolving door identification model. Creative Learning Press.

- Renzulli, L. A., Aldrich, H., & Moody, J. (2000). Family matters: Gender, networks, and entrepreneurial outcomes. *Social forces*, 79(2), 523-546.
- Rodrigues, H.S. (2012). Inovação e Empreendedorismo: A gestão do conhecimento e a capacidade inovadora. Newsletter Nº 25, Janeiro 2012. Recuperado em 18 janeiro, 2017 de www.vidaeconomica.pt
- Sabatella, M. L., & Cupertino, C. M. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, 1, 67-80.
- Salamanca, Declaración de. Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales.(7 al 10 de junio de 1994). In Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83.
- Santos, F. D. C. G. D., & Fleith, D. D. S. (2015). Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 755-766.
- Santos dos, C. P., de Jesus Oliveira, B., & de Fátima Piovesan, A. (2017). A aplicação do modelo triádico de enriquecimento em crianças com altas habilidades e superdotação em sergipe. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 10(1).
- Saviani, D. (2019). História das ideias pedagógicas no Brasil. Autores Associados.
- Schwab, K. (2017). The fourth industrial revolution. Currency.
- Sebarroja, J. C., & Sanchis, M. D. L. (2001). A aventura de inovar: a mudança na escola.
- Senge, P. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-23.
- Senge, P. (2005). Escolas que aprendem. Penso Editora.
- SIC Notícias. (01 de dezembro de 2016) – O meu lugar não é aqui. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://sicnoticias.pt/programas/reportagemespecial/2016-12-01-O-meu-lugar-nao-e-aqui>

- Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In Handbook of giftedness in children (pp. 285-297). Springer, Cham.
- Silva, L. M. K. da (2001). Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e RA Emmons. *Revista de Estudos da Religião*, (3), 47-64.
- Silveira, M. A. (2009). Educação para Inovações nas Organizações. CEDET – Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico. . Recuperado em 20 janeiro, 2017 de www.cedet.com.br
- Silveira, M. A. (2012). Gestão da sustentabilidade organizacional: inovação, aprendizagem e capital humano. Campinas, SP: CTI (Centro de Tecnologia da Informação “Renato Archer”), 12.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. The social and emotional development of gifted children: What do we know, 31-37.
- Simonton, D. K. (1996). Creative expertise: A life-span developmental perspective. The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games, 227-253.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American psychologist*, 55(1), 151.
- Sisk, D. A. (1990). The state of gifted education: Toward a bright future. *Music Educators Journal*, 76(7), 35-39.
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper review*, 30(1), 24-30.
- Sousa, A. P. de (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2019). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 5(10), 11-26.
- Starr, R. (2003). Show me the light~ I canst see how bright I am: gifted students with visual impairment. *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*, 93-109.

- Stephens, K. R. (2018). Applicable federal and state policy, law, and legal considerations in gifted education. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 163-182). Springer, Cham.
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23(2), 60-64.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2015). Multiple intelligences in the new age of thinking. In *Handbook of intelligence* (pp. 229-241). Springer, New York, NY.
- Sternberg, R. J. (2018). Creative giftedness is not just what creativity tests test: Implications of a triangular theory of creativity for understanding creative giftedness. *Roeper Review*, 40(3), 158-165.
- Tentes, V. T. A., & de Souza Fleith, D. (2014). Estudantes superdotados e underachievers: Prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico*, 45(2), 157-167.
- Teixeira, A. (2009). *Educação é um direito*. 4a edição. Editora UFRJ. 221 p. 1ª edição:1947
- Teixeira, H. J. (2003). *Da administração geral à administração escolar: uma revalorização do papel do diretor da escola pública*.
- Terman, L. M., & Chase, J. M. (1920). The psychology, biology and pedagogy of genius. *Psychological Bulletin*, 17(12), 397.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Todhunter, B. J. (2015). An examination of the views of key stakeholders on the development of learning spaces at a regional university. *Journal of Facilities Management*, 13(2), 204-222.
- Torrance, E. P. (1980). Growing up creatively gifted: A 22-yr longitudinal study. *Creative Child & Adult Quarterly*.
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. D., Silva, M. J. D. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 42, 87-99.

- Tourón, J., & Tourón, M. (2016). Identification of Verbal and Mathematical Talent: the Relevance of "Out of Level" Measurement. *Anales de psicología*, 32(3), 638-651.
- Towndrow, P. A., Silver, R. E., & Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*, 11(4), 425-455.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. John Wiley & Sons.
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 21(2), 169-186.
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2014). Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*. DOI, 10.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34(5), 507-510.
- Virgolim, A. M., Fleith, D. D. S., & Neves-Pereira, M. S. (1999). *Toc, toc... plim, plim!*. Papirus Editora.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Ministério da Educação.
- Virgolim, A. M. R. (2013). A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1(1), 50-66.
- Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 581-610.
- Virgolim, A. (2018). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Papirus Editora.
- Warne, R. T. (2019). An evaluation (and vindication?) of Lewis Terman: What the father of gifted education can teach the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 3-21.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Wechsler intelligence scale for children: Manual*. Psychological Corporation.
- Westera, W. (2004). On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. *Higher Education*, 47(4), 501-517.

- Westera, W. (2017). How people learn while playing serious games: A computational modelling approach. *Journal of Computational Science*, 18, 32-45.
- Wideman, H., & Owston, R. (2003, April). Communities of practice in professional development: Supporting teachers in innovating with technology. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Wilson, L. O. (1998). The eighth intelligence: naturalistic intelligence. *Poslední úpravy*.
- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*.
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel. *Research in the Schools*, 13(1), 41-47.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso-: Planejamento e métodos*. Bookman editora.
- Yu, D., & Hang, C. C. (2010). A reflective review of disruptive innovation theory. *International journal of management reviews*, 12(4), 435-452.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103).

Apêndice I

Guião para entrevista com especialistas



UNIVERSIDADE ABERTA

Doutoramento em Educação - Especialidade em Liderança Educacional

Título: O atendimento a estudantes com Altas Habilidades / Sobredotação em escolas da rede particular de Belo Horizonte/MG/Brasil

Doutorando: Vicente Omar Diniz Torres

Orientadora: Professora Doutora Daniela Melaré Vieira Barros

GUIÃO PARA ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS DA ÁREA

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	PERGUNTAS / FALAS	NG	RM	IS	MC
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os objetivos da entrevista no contexto da investigação. • Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. • Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). • Pedir autorização para a entrevista ser gravada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esta entrevista tem caráter acadêmico e irá subsidiar uma pesquisa cujo tema central é a “Atuação das Lideranças Educacionais no atendimento a Alunos com Altas Habilidades / Sobredotação em BH. Pesquisa de doutoramento junto à UA / Portugal. • Sua participação é fundamental para compreender a evolução histórica sobre o atendimento a estudantes com AH/S e também na tentativa de trazer à tona novos estudos sobre o tema. • Posso gravar a entrevista? • Por favor diga seu nome completo e profissão. 	x	x	x	x
B. Motivação para o trabalho com estudantes com AH/S.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as motivações profissionais que levam ao trabalho com estudantes com AH/S. 	O que a fez se dedicar ao atendimento de estudantes com AH/S?	x	x	x	x

C. Projetos destinados a estudantes com AH/S	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer projetos ou iniciativas que atendam estudantes com AH/S e sua eficácia. 	<ul style="list-style-type: none"> Além do CEDET em Lavras, dos NAAHS, quais outras iniciativas nesta área considera relevante? Como você (a Sra.) vê os projetos livres nas escolas (por exemplo: grupos de estudos para a astronomia, robótica, matemática, escolas de arte, etc.) Eles são eficazes no atendimento a alunos com AH/S? Por quê? 	x	x	x	x
D. Dificuldades no atendimento a estudantes com AH/S	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer dificultadores ao atendimento de estudantes com AH/S 	<ul style="list-style-type: none"> A que atribui a dificuldade do atendimento adequado aos alunos com AH/S nas escolas? <i>Há diferenças entre as escolas privadas ou públicas?</i> <i>Desconhecimento da lei?</i> <i>Desconhecimento da existência destes alunos por professores ou lideranças?</i> 	x	x	x	x
E. Capacitação do corpo docente em relação a AH/S	<ul style="list-style-type: none"> Identificar formas de capacitação do corpo docente para com as AH/S 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua percepção, como os docentes devem ser preparados para trabalhar com os superdotados? 	x	x	x	x
F. Evolução do atendimento a estudantes com AH/S.	<ul style="list-style-type: none"> Perceber como estão os estudantes hoje que foram identificados com AH/S Perceber mudanças ocorridas no atendimento a estudantes com AH/S se comparadas a décadas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> Você (a Sra.) tem informações de como estão hoje os superdotados que foram identificados a uma década ou mais, diante da sociedade (trabalho, profissão, família) ? Pode citar algum caso? Modificou algo desde o início dos seus trabalhos com estes estudantes? 	x	x	x	x

G. Percepção dos especialistas sobre o tema.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a dimensão que os especialistas em educação atribuíam ao tema de AH/S. 	<ul style="list-style-type: none"> Enquanto esteve na UFMG, (qual período? na Faculdade de Educação, como o trabalho com estudantes com AH/S era visto pelos acadêmicos da época? 	x			
H. Futuro de estudantes com AH/S segundo Helena Antipoff.	<ul style="list-style-type: none"> Verificar a permanência de uma tese colocada por Helena Antipoff na década de 1970 sobre o destino de estudantes com AH/S. 	<ul style="list-style-type: none"> Em muitas cartas de D. Helena Antipoff, ela defende a necessidade do atendimento adequado aos SD, mediante a uma forte associação destes com futuros cientistas, grandes artistas, líderes comunitários, políticos etc. A Senhora corrobora com esta ideia? 	x			
I. Projeto Bom Aluno	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as iniciativas para implementação do Projeto Bom Aluno em BH 	<ul style="list-style-type: none"> Por favor, faça uma descrição da implementação do projeto Bom Aluno, em Belo Horizonte. 			x	
J. Dificuldades em trabalhar com AH/S	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as dificuldades em trabalhar / pesquisar com o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Quais foram suas dificuldades quando iniciou seus estudos sobre AH/S? Elas persistem? 		x	x	x
K. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar ao entrevistado a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. Agradecer a disponibilidade do entrevistado. Concluir a entrevista. 					

Apêndice II

Guião para entrevista com lideranças educacionais (Diretores)



UNIVERSIDADE ABERTA

Doutoramento em Educação - Especialidade em Liderança Educacional

Título: O atendimento a estudantes com Altas Habilidades / Sobredotação em escolas da rede particular de Belo Horizonte/MG/Brasil

Doutorando: Vicente Omar Diniz Torres

Orientadora: Professora Doutora Daniela Melaré Vieira Barros

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRETORES DE ESCOLAS PARTICULARES DE BELO HORIZONTE

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	PERGUNTAS / Dizeres
L. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Esclarecer os objetivos da entrevista no contexto da investigação.• Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo.• Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas).• Pedir autorização para a entrevista ser gravada.	<ul style="list-style-type: none">• Esta entrevista tem caráter acadêmico e irá subsidiar uma pesquisa cujo tema central é a “Atuação das Lideranças Educacionais no atendimento a Alunos com Altas Habilidade / Sobredotação em BH. Pesquisa de doutoramento junto à UA / Portugal.• Sua participação é fundamental para termos um retrato atual sobre o atendimento a estes alunos e também na tentativa de trazer à tona novos estudos sobre o tema.• Garantimos total anonimato às informações e observações coletadas. A Escola e o(a) Sr(a) não são identificados durante os relatos.• Posso gravar esta entrevista?• Por favor fale seu nome, cargo, formação e a quanto tempo atua na gestão escolar e nesta Instituição.
M. Concepção das lideranças educacionais sobre AH/	<ul style="list-style-type: none">• Recolher os conceitos que as lideranças educacionais têm sobre pessoas com Altas Habilidades/superdotação.	<ul style="list-style-type: none">• Qual o conceito que você - o Sr(a) - tem sobre pessoas com AH/S?
N. Autonomia das lideranças na	<ul style="list-style-type: none">• Verificar o grau de autonomia que as lideranças têm em propor / gerir um projeto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none">• O Sr(a) tem autonomia de propor/gerir um processo de mudança?

implantação/manutenção de projetos.		<ul style="list-style-type: none"> Quais os entraves financeiros e/ou burocráticos para tanto?
O. Identificação de estudantes com AH/S.	<ul style="list-style-type: none"> Saber se existem casos diagnosticados (ou suspeitos) de estudantes com AH/S e conhecer os possíveis encaminhamentos destes casos. 	<ul style="list-style-type: none"> Nesta escola, há casos de estudantes com AH/S diagnosticados? Senão, há casos que a comunidade escolar identifica como sendo portador de AH/S? Há uma estimativa de quantos?
P. Programas específicos para lidar com estudantes portadores de AH/S?	<ul style="list-style-type: none"> Detectar possíveis programas ou iniciativas de atendimento específico a alunos com AH/S. 	<ul style="list-style-type: none"> Há um serviço específico na escola para identificação e/ou atendimento a alunos com AH/S? <i>Se sim, qual?</i> <i>Quem é responsável por ele?</i> Quando há uma identificação este estudante é direcionado a algum acompanhamento? <i>Senão, próxima pergunta.</i> Há programas específicos na escola para atendimento a estudantes com AH/S? <i>Se sim, qual? Aceleração dos estudos? Enriquecimento curricular?</i> <i>Recursos tecnológicos (particularmente a internet) são utilizados como forma de potencializar o enriquecimento curricular destes estudantes?</i> <i>Há ambientes exclusivos destinados ao atendimento?</i> Você acredita haver necessidade de atendimento diferenciado para estudantes com AH/S em uma escola regular? <i>Se sim, qual? Senão, por quê? É possível utilizar as mesmas estratégias pedagógicas para todos os alunos, inclusive os de AH/S.</i>

Q. Capacitação da equipe sobre o tema AH/S.	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar se a liderança educacional ou membros da Escola já tiveram algum tipo de treinamento/formação na área de AH/S. 	<ul style="list-style-type: none"> • Você já participou de congressos/seminários sobre o tema? Ou algum membro de sua equipe? Se sim, qual?
R. Conclusão da entrevista	Solicitar ao entrevistado que mencione outros aspectos que considera relevante e que não tenham sido focados durante a entrevista./ Agradecer a disponibilidade do entrevistado./Concluir a entrevista.	

**Desdobramentos, se necessário.*

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisador responsável o doutorando Vicente Omar Diniz Torres, aluno da Universidade Aberta de Portugal – Matrícula 1500440, sob a orientação da Profa. Doutora Daniela Melaré Vieira Barros. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com lideranças educacionais a fim de subsidiar tese de doutoramento intitulada: O atendimento a estudantes com Altas Habilidades / Sobredotação em escolas da rede particular de Belo Horizonte/MG.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos serão utilizados preservando o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade.

Nome:

Assinatura

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20____

ANEXO I

Referências consultadas e não citadas

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: casos de inovação e boas práticas*. CIES-ISCTE. Lisboa.
- Abrucio, F. L. (2018). A singularidade da gestão educacional. *GV-executivo*, 17(1), 16-19.
- Alves, M. (2005). Sistema Católico de Educação e Ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. *Revista Diálogo Educacional*, 5(16), 209-228.
- Alves, N. (2006). *Investigação por inquérito. Final report, University of Azores*.
- Almeida, F.D.M. *Competências na Constituição de 1988*. São Paulo: Atlas, 1991.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amaral, A. O., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2016). Bateria de provas de raciocínio (bpr 8/10): elementos da sua validação junto de adolescentes em moçambique.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (2000). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*.
- Anzul, M., Downing, M., Ely, M., & Vinz, R. (2003). *On writing qualitative research: Living by words*. Routledge.
- Araújo R. R. de, & da Costa, M. D. P. R. (2011). A educação dos superdotados: história e exclusão. *Revista Educação-UNG-Ser*, 6(2), 16-24.
- Archer, Luís (2012). *Inovação e Empreendedorismo: A gestão do conhecimento e a capacidade inovadora*. Newsletter Nº 25, Janeiro 2012. Recuperado em 5 janeiro 2017 de www.vidaeconomica.pt
- Bacich, L., Neto, A. T., & de Mello Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.
- Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational researcher*, 32(1), 21-24.
- Barros, D. M. V. (2003). *Educação a distância e o universo do trabalho*. Bauru. EDUSC.
- Barros, D. M. V. (2009). *Guia didático sobre Tecnologias da Comunicação e informação para o trabalho educativo na formação docente*.

- Barros, D. M. V., Neves, C., Moreira, J. A., Seabra, F., & Henriques, S. (2011). Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas.
- Barros, D. M. V. (2013). Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias. *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*.
- Barros, J. (2018). Formação para ser Diretor de Escola em Portugal. Leya.
- Bates, R. (1995). A Socially Critical Perspective on Educational Leadership.
- Bauman, Z. (2003). A sociedade líquida. Folha de São Paulo, 19, 4-9.
- Bolivar, A. (2003). Como Melhorar as Escolas, Col. Em Foco, Porto: Asa.
- Boyer, C. B., & Merzbach, U. C. (2019). *História da matemática*. Editora Blucher.
- Brualdi, A. (1998). Gardner's theory. *Teacher Librarian*, 26(2), 26
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., & Hernández Pina, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía.
- Carreras, L., & Castiglione, F. (2002). Mites socials en superdotació. *Perspectiva escolar*, (263), 70-76.
- Chauí, M. (1999). Uma ideologia perversa. Folha de São Paulo, 14(03).
- Claparède, É. (1973). A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparede e sua doutrina. Fundo de Cultura.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13.
- Cooper, C. R. (1983). *Administrators' attitudes toward gifted programs based on the Enrichment Triad/Revolving Door Identification Model: case studies in decision-making* (Doctoral dissertation, University of Connecticut).
- Cupertino, C. M. B. (1998). Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. *Trabalho apresentado*, (1º).
- D'ambrosio, U. (1990). Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. Ática.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13-24.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Inc.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report. Nottingham: National College for School Leadership.
- Dees, J. G. (2001). O significado do “empreendedorismo social”. *Acesso em Acedido em outubro/201..*
- Dees, J. G., & Economy, P. (2001). Social entrepreneurship. *Enterprising nonprofits: A toolkit for social entrepreneurs*, 128, 1-18
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis,.
- Delors, J. (1999). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, 4, 89-101.
- Delou, C. M. C. (2005a). Questões sociais e emocionais na superdotação/dificuldades e ajustamento escolar/família e escola.: *Coordenação Geral SE-ESP/MEC. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.*
- Delou, C. M. (2005b). Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. ANAIS da 57ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Fortaleza: UFCE.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239-258.
- Elena, A. L., & Suzana, M. S. (2016). John Dewey’s educational theory and educational implications of Howard Gardner’s multiple intelligences theory. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(2).
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Fuks, M. (2001). Conflitos ambientais no Rio de Janeiro: ação e debate nas arenas públicas. Editora UFRJ.

- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Recuperado em 7 fevereiro 2016 de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198303_reviews.pdf
- Fullan, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the Theory of Multiple Intelligences. *Teachers College Record*, 106(1), 212-220.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. 139.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gomes, M. R., Pessanha, J. A., & Delou, C. M. C. (2018). Educação Stem como facilitadora de enriquecimento Curricular para alunos com Altas Habilidades / Superdotados. *Ficha catalográfica*, 41.
- Gordon, D. (2004). The Nexus explored: A generalised model of learning styles. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 917-925). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Grabauska, C. J., & Bastos, F. D. P. D. (1998). Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. *Heuresis—Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1(2).
- Grey, C. (2004). O fetiche da mudança. *RAE-revista de administração de empresas*, 44(1), 10-25.
- Guerra, M. Á. S. (2000). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Ediciones Morata.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*.
- Honey, P., & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Hopkins, D. (2015). School improvement and system reform. In *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement* (pp. 156-180). Routledge.

- Johnston, D. A., Tang, K. S., & Zimmerman, S. (1993). Band features as classification measures for G-banded chromosome analysis. *Computers in biology and medicine*, 23(2), 115-129.
- Leal, V. M. M. (2009). *As TIC como actividade de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Bachelor's thesis).
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Lima de, J. M. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, 17(72).
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2004). *Metodologia científica* (Vol. 4). São Paulo: Atlas.
- Martins, Â. M. (2011). Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. *Revista brasileira de Educação*, 16(46).
- Mazzotti, A. J. A. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, (77), 53-61.
- May, T., & May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Artmed.
- Mendes, M. (2017). PÉREZ GÓMES, Angel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015, 192p. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 22(2), 393-400.
- Menezes-Filho, N. A. (2007). Os determinantes do desempenho escolar do Brasil (pp. 1-31). IFB.
- Mettrau, M. B. (2000). *Inteligencia - Patrimonio Social*. Qualitymark Editora Ltda.
- Miranda, F. M. D. (2019). *Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na educação profissional e tecnológica*.
- Moran, J. (s/d). *Bases para uma educação inovadora*. Recuperado em 20 janeiro 2016 de www2.eca.usp.br/moran.

- Moreira, M. A. (1999). Teorias de aprendizagem (Vol. 2). São Paulo: Editora pedagógica e universitária.
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação psicológica*, 2(1), 67-77.
- Pretto, N. (2018). Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Revista Pedagógica*, 5(11), 65-84.
- Priestley, M. (2010). Schools teachers and curriculum: A balancing act?. *Journal of Educational Change*.
- Rey, O. (2016). Le changement c'est comment. Dossier de veille de l'IFÉ, 107, 1-18.
- Rogers, C. R. (2017). Tornar-se pessoa. WWF Martins Fontes.
- Sant'Ana, L. D. A. (2016). A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o empenho e o desempenho.
- Santos, W. A., & Mercado, L. P. (2019). Individualização da aprendizagem com o modelo rotacional sala de aula invertida. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 6(2), 262-275.
- Saviani, D. (2008). História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, 10(Esp).
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2018). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 73-163.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational researcher*, 32(1), 25-28.
- Simão, A. M. V., Rodrigues, E., & Cabrito, B. (2016). O projecto "Educação Tecnológica Precoce": uma oportunidade para implementar práticas de inovação curricular. *Sisifo*, (3), 65-76.
- Sisk, D. A. (1987). *Creative teaching of the gifted*. McGraw-Hill College.
- Sisk, D. A. (1988). The bored and disinterested gifted child: Going through school lockstep. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 5-18.

- Stake, R. E. (2009). A arte da investigação com estudos de caso. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Tuckman, B. Manual de Investigação em Educação, 2ª edição.(2002), Fundação Calouste Gulbenkian.
- TV USC. (12 de junho de 2013). Em foco – Heloisa Lück. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/li67fV1Wp74>
- Valente, J. A., Moran, J., & Bacich, L. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 26-44.
- Vygotsky, L. (1933). Play and its role in the mental development of the child.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational technology research and development, 53(4), 5-23.

ANEXO II

Personalização x Diferenciação x Individualização
Barbara Bray e Kathleen McClaskey

Personalização x Diferenciação x Individualização
Barbara Bray e Kathleen McClaskey

Personalização	Diferenciação	Individualização
Começa com o estudante	Começa com grupos de estudantes	Começa com a necessidade individual de um estudante
Conecta com interesses, paixões e aspirações	Ajusta o aprendizado às necessidades dos grupos de estudantes	Acomoda as necessidades de aprendizado do indivíduo
Estudantes participam ativamente no design do seu aprendizado	Instruções explícitas baseadas na necessidade do aprendizado dos grupos de estudantes	Instrução explícita baseada na necessidade individual de aprendizado do estudante
Estudantes têm voz e escolha sobre o que aprendem	Professores criam ou adaptam instruções e escolhem papéis para os estudantes baseados nas diferentes necessidades dos estudantes	Professores personalizam lições e atividades para os estudantes baseado nas necessidades individuais
Diferentes objetivos para cada estudante	Mesmo objetivo para os grupos de estudantes	Mesmo objetivo para estudantes com objetivos específicos, para indivíduos que recebem apoio individual
Estudante seleciona tecnologia e recurso apropriados para o seu aprendizado	Tecnologia e recursos são selecionados para apoiar as necessidades de aprendizado dos grupos de estudantes	Tecnologia e recurso são selecionados para apoiar as necessidades do estudante como um aluno individualmente
Estudantes constroem uma rede de colegas, especialistas, professores e paraprofissionais para guiar e apoiar seu aprendizado	Estudantes dependem da orientação de professores para apoiar seu aprendizado	Estudantes são dependentes de professores individuais/específicos (escolher melhor termo, pois os dois se aplicam)
Modelos baseados na competência, em que o estudante demonstra maestria	Baseado na unidade de Carnegie (marcar tempo) e avaliar nível	Baseado na unidade de Carnegie (marcar tempo) e avaliar nível
Avaliação COMO parte do aprendizado	Avaliação PARA o aprendizado	Avaliação DO aprendizado
Professores desenvolvem capacidades para formar alunos independentes que cumpram metas, monitoram o progresso e refletem sobre avaliações somativas baseadas no domínio do aluno.	Avaliação envolve exames baseados no tempo e professores apresentam feedbacks para dar sequência ao aprendizado	Avaliação somativa baseada em nota e envolve exames baseados na duração o que confirma o que o estudante sabe e não sabe

Fonte: Bray e McClaskey (2010, p.3). Tradução do investigador

ANEXO III

Década de 1940 A CRIANÇA BEM-DOTADA - Helena Antipoff

Presenciando a luta monstruosa dos povos, compreendemos, com espanto, quão longe está o homem, com seus instintos desenfreados de violência, destruição e dominação, dos ideais que, há vinte séculos, iluminaram o espírito torturado da humanidade.

Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes, escritores, artistas - a todos caberá urna parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa. Fazemos tudo, como faz o homem que defende o solo de sua pátria, na base dos princípios morais, para que a infância percorra caminhos limpos e suba até onde é possível encontrar a cooperação e a confiança mútua? Que temos feito pela educação, para garantir a paz do mundo vindouro?

Há, entretanto, quase inteiramente descurado dos educadores, um grupo de crianças com grande probabilidade de tomar as rédeas da vida social de amanhã e imprimir-lhe a direção que seria, realmente, a melhor. Não é que a sociedade humana se assemelhe inteiramente a um rebanho, mas o valor daquele que a dirige predetermina, de certa maneira, o valor do grupo dirigido. Isso observamos diariamente nas escolas: a conduta, o trabalho, e mesmo a expressão fisionômica das crianças, dependem das qualidades daquela que lhes dirige as atividades e o espírito.

o guia verdadeiro, aquele que atende às aspirações do grupo, mantê-lo-á com tanto mais segurança quanto mais puder elevar-lhe as aspirações. Então, os homens que, no íntimo, sempre aspiram ao bem, reconhecendo o auxílio que lhes dão os chefes, hão de segui-los, confiantes e satisfeitos.

Cuidar das crianças bem-dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade.

Que temos feito nesse sentido? Pouco. E, muitas vezes, erramos consideravelmente no trato com essas crianças, mesmo em sua tenra idade.

Uma das primeiras manifestações do bem-dotado é a sua vitalidade, vivacidade e aspiração à independência. Já aos 2-3 anos de vida, a criança procura emancipar-se de seu ambiente e exteriorizar a própria pessoa inconfundível com qualquer outra.

Nesse momento crítico é preciso que os pais demonstrem bastante tato. Sem se deixarem levar pelos caprichos e anarquia da criança, não poderão faltar com a cortesia e o respeito ao ser humano que a criança é, antes de tudo. Já do caráter do futuro cidadão quando, nos seus primeiros três anos de vida, já experimenta a violência, a baixeza e a leviandade dos que lhe devem exemplos edificantes! Nunca devemos esquecer-nos de que não existe idade, por menor que seja, em que a criança não perceba a deslealdade ou a violência. Todo ato desleal ou grosseiro tende, invariavelmente, a provocar no ofendido um sentimento de desforra que, mais cedo ou mais tarde, suscitará reação, entre as quais a melhor para a criança é a "boomerang", reação que equivale ao olho por olho, dente por dente. Existem reações menos abertas e mais dolorosas, em que o sentimento de inferioridade faz suscitar uma flora não suspeitada de anseios de reajustamentos, próprios da gênese do caráter humano.

Não menos censurável que a grosseria e a violência dos educadores é a leviandade com que procuram disciplinar a anarquia da criança bem-dotada e talentosa. Dói-me o coração quando vejo estes pequenos mártires, vítimas da vaidade dos pais e da frivolidade dos amigos da casa. Dói-me pensar quantas crianças foram sacrificadas no altar das ambições paternas. Ao invés de deixarem crescer e robustecer o talento do pequeno, forçam-no ao amadurecimento precoce. Obrigando-o a esforços demasiados, a fúteis exibições, distraem o pequeno ser de sua vida de criança. Rompem o botão com mãos impacientes, sacrificando a flor e o fruto em eclosão. Tantos "Wunderkinder", tantos talentos precoces e tão poucos talentos na idade adulta. Muitos deles seriam grandes e belos, se os pais os tivessem deixado crescer normalmente.

Outra faceta do bem-dotado aparece na idade escolar. Que lhes reserva muitas vezes a escola? Ambiente de tédio irrespirável transforma esses meninos bem-dotados em inquietos, travessos, que mestres medíocres são incapazes de manter, sem queixas, nas suas classes. São frequentemente os indesejáveis, na escola, segundo as conclusões de pesquisas especialmente organizadas para essa investigação. Mesmo aqui no Brasil onde o

ar nas escolas é já bastante renovado; em Pernambuco, por exemplo — as conclusões são bastante desanimadoras: criança bem-dotada de inteligência é elemento de distúrbio na escola.

Há ainda um outro aspecto, na escola de primeiras letras e bem frequente na escola de níveis mais altos: o ciúme com que reagem os mestres à manifestação de talento dos seus talentos. O caso de Edward Grieg é edificante. A obra número 1 de sua criação foi recebida pelo mestre com ironia cáustica e ameaça de castigos severos, caso continuasse a divertir-se com a arte musical. Grieg continuou, apesar do ciúme do mestre. Tivesse obedecido e o mundo estaria privado das obras do maior compositor nórdico deste século. Foi observado que fortes aptidões especiais são frequentemente aliadas a uma constituição nervosa um tanto frágil, surgindo, não raro, em famílias mentalmente taradas. Quando adolescentes, esses talentos, já primorosos em música, pintura e artes plásticas, são facilmente levados ao desequilíbrio.

Descontrolados entregam-se aos impulsos do momento, sucumbindo às tentações do álcool e do erotismo. Sem ainda nada produzir antes que o talento engrosse seu calibre e a personalidade reflita o seu feitio original, o adolescente se perde no nada, ou no lodo da vida.

E este caso mais: crianças e adolescentes bem-dotados, mas de famílias pobres, obrigados a tarefas acima de suas forças, chegam à idade adulta exaustos e com a alma amargurada. Constatam o próprio fracasso, o tempo desperdiçado, e, então, em lugar de um trabalho socialmente útil, iniciam uma obra de destruição, quando não dispersam a inteligência em críticas malévolas e sem piedade. Quantos homens inteligentes, exasperados na vida, não sucumbem numa paranoia mórbida?

E os espertalhões, os exploradores de toda espécie, os canalhas de matizes variados, que constituem a fauna tão característica dos meios duvidosos? Quem eram eles, quando crianças? Eram meninos de inteligência viva, curiosa, meninos capazes de iniciativa palpitante e de exuberante vitalidade. Por que tomaram o mau caminho? Que fizeram seus mestres, quando ainda brincavam no pátio das escolas?

A criança bem-dotada é a criança problema nº 1 para os educadores. Suas aptidões e inteligência são energias de forte potencial. Aplicadas à obra socialmente útil, enriquecem o país e contribuem para a harmonia e a paz. Ao contrário, favorecem a vitória do mal, a exploração do fraco, a eclosão daquele egoísmo abjeto que cria, no meio social, desigualdade, agitação e revolta.

o problema do supemormal constitui, assim, um problema de ordem social bastante grave, porque, se descuidado, é fonte do fracasso de talentos e de gênios, e das perdas de valores; se mal orientado, é gerador de elementos indesejáveis e perniciosos à harmonia social.

Para que os superdotados se tornem os esteios da sociedade, ou desempenhem o papel que deles se espera, faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais. O problema dos bem-dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-lo eficientemente.

Aproveitemos a Semana da Criança para se lançar, sob seus auspícios, o convite para uma campanha em prol da infância bem-dotada.

Revista do Ensino nº 176/1946 - Secretaria de Educação Minas Gerais

ANEXO IV

Entrevistas com Lideranças Educacionais

2º semestre/2018 a mar/2019

Observação: As transcrições foram feitas o mais próximo possível da linguagem oral dos entrevistados e, portanto, contém expressões idiomáticas e, por vezes vícios de linguagem.

ESCOLA A – Entrevista com TA

/ significa pausa na fala.

... significa interrupção na fala.

Obs. Identificação não gravada: Há 5 anos na função de direção, formação em pedagogia

Vicente: TA, obrigado por conceder a entrevista. TA, qual o seu conceito sobre estudantes com AH/S?

TA: Bom são alunos que nos demonstram uma inteligência uma facilidade pra aprender, pra memorizar, pra buscar conhecimento sozinhos e com habilidade de expor as suas ideias com clareza ... é no tempo vamos dizer assim recorde né.

Vicente: Bem, uma segunda pergunta é sobre a sua autonomia em propor e gerir um processo de mudança no colégio, você tem autonomia pra gestão de projetos dentro do colégio.

TA: Sim / sim é tem autonomia pra propor ... é mudanças, propor novos projetos junto ao conselho diretor da instituição.

Vicente: Aqui no colégio tem casos de estudantes com altas habilidades? Talvez diagnosticados com algum laudo de psicólogos?

TA: Não que a gente solicite nós temos casos de alunos cujos pais já procuraram psicólogos ou outros profissionais e possuem esse laudo demonstrando que o aluno tem uma inteligência acima da média mas na instituição nós não fazemos essa solicitação formal esse diagnóstico é feito muito mais pelos professores que identificam a facilidade de aprendizagem dos nossos alunos.

Vicente: Em termos de quantidades existe uma estimativa? Quantos alunos numa sala de aula? Vocês chegam a falar isso nos conselhos de classe?

TA: Não uma estimativa vamos dizer assim formal mas informalmente a gente percebe que nós podemos colocar assim um terço de nossos alunos quase por sala tem uma facilidade muito grande de habilidade de aprendizagem.

Vicente: Na instituição tem algum atendimento específico para AH? Na identificação ou no aconselhamento desses alunos?

TA: Nós temos um setor de psicologia que aconselha os alunos de uma forma geral né os alunos com altas habilidades as vezes eles têm alguns outros problemas é comum as vezes ter determinados problemas de relacionamento, ter uma ansiedade muito grande então para esses alunos a gente tem sim um atendimento mais vamos dizer assim cuidadoso acompanhamos mais de perto.

Vicente: E programas específicos na escola, aprofundamento, atividades extra turno, algum grupo de estudos de aprofundamento, alguma coisa assim?

TA: Não o que nós oferecemos são pra todos os alunos não para um grupo normal de altas habilidades né.

Vicente: Você acredita que existe uma necessidade desse atendimento específico? Um apoio direto a esses alunos?

TA: Para a nossa escola eu acho que isso não é preciso porque o que a gente oferece pra eles é compatível vamos dizer assim com a demanda de aprendizagem que eles tem né eles são no geral alunos muito interessados e a escola já oferece uma gama de possibilidades pra ele fazer além do currículo normal então por exemplo nós oferecemos a participação em todas as olimpíadas, aulas pra todas as olimpíadas que o aluno não é obrigado a fazer mas os alunos de altas habilidades geralmente eles fazem né? embora seja oferecido pra todos esses cursos são oferecidos pra todos mas os alunos com altas habilidades são em geral aqueles que mais participam das dessas atividades né?...

Vicente: As olimpíadas...

TA: então eu acho que isso já funciona como um extra pra eles né?

Vicente: Ah sim olimpíadas que você está falando são as de matemática, química, física...

TA: olimpíadas pedagógicas de matemática, física, química, biologia, tecnologia, história, ciências, é astronomia pra todas essas eles participam em geral.

Vicente: E isso é um extra turno?

TA: Isso é um extra turno é fora de um horário regular de aulas deles.

Vicente: Você já participou de congressos/seminários sobre o tema? Ou algum membro de sua equipe?

TA: Sobre altas habilidades especificamente não a gente tem voltado muito mais pra outras questões que aparecem na escola nos últimos anos que tem sido a depressão, as doenças

mais psicológicas e psiquiátricas a gente tem se voltado mais pra elas por que isso é uma novidade na juventude que tá vindo aí né...

Vicente: Estas demandas são mais urgentes né ...

TA: As demandas estão sendo mais nessa área que era uma coisa que há muitos anos atrás não existia né...

Vicente: Verdade...

TA: Então a gente tem formado mais voltado a nossa formação mais pra essas questões.

Vicente: E membros da sua equipe que você tenha conhecimento que tenha participado ou que tenha algum conhecimento específico na área?

TA: Não de altas habilidades específicas a gente tem lido muito também sobre neurociência sobre essa questão da aprendizagem né no cérebro, como é que são essas conexões o quê que a gente pode fazer pra ajudar em termos mais efetivos vamos dizer assim né de conexões sinápticas muito mais na área da neuropsicologia do que das altas habilidades.

Vicente: Você gostaria de dizer algo mais sobre o tema?

TA: Depois quero que você nos diga, rsrs.

Vicente: Muito obrigado TA .

TA: Obrigada você.

Escola A - Entrevista com ML

Obs: ML – Psicóloga, psicopedagoga. Oito anos na instituição

Vicente: Bom dia ML te agradeço a entrevista e como eu te falei então a gente vai falar um pouquinho sobre os atendimentos com crianças com altas habilidades, superdotação em Belo Horizonte isso faz parte da pesquisa de doutoramento da Universidade Aberta de Portugal / A primeira coisa que eu gostaria ML é de saber qual é o seu conceito sobre altas habilidades / superdotação?

ML: É / eu defino né como uma capacidade do sujeito né dele é / que ele trás né consigo de lhe superar é / seus próprios limites e ai quando eu falo dessa superação de limites eu tô colocando é / que a pessoa ela tem uma ela tem normalmente né as crianças elas já trazem uma carga genética de superdotação vamos dizer assim né / então elas / algumas

por uma característica da família ou mesmo da condição mesmo do ambiente que ele vive de tá sempre superando é mostrando pra si e pro outro o que ela é capaz muitas vezes isso também causa um certo sofrimento porque o grupo né é o grupo social nem sempre entende dessa maneira então eu fico eu acho que assim eu tenho um pouco de cuidado com essas questões porque é ao mesmo tempo que pode ser né é entendido como um valor tende a ser esse valor né valor maior ele tende a ser um valor que / pode não agregar tanto valor para essa pessoa e de um modo geral eu entendo eu acho que é uma característica é uma capacidade também, característica e capacidade que o sujeito tem de estar além, superar os seus próprios limites / ok?

Vicente: Ok obrigado. Aqui na instituição / você tem autonomia pra propor projetos? Qual o seu nível de autonomia pra sugerir / gerir projetos não especificamente com altas habilidades mas projetos no geral?

ML: Ô Vicente autonomia eu diria pra você que eu não tenho / né? A escola aqui você conhece, não estou falando mal mas é uma escola que ela já tá pronta, ela é formatada é / eu vejo que tem muita coisa que a gente pode fazer mas eu não tenho essa autonomia, não tenho / aos poucos a gente vem criando espaços pra propor uma coisa ou outra por exemplo é / todo ano a gente tem uma entrada de alunos aqui novatos e são turmas todas novas que é o sexto ano então todos os alunos nossos do sexto ano são novatos porque a escola não tem uma outra entrada lá no fundamental I, então esses meninos assim eles chegam e a gente sempre teve muita vontade de fazer um trabalho de acolhida porque são crianças, são meninos de 10 anos, 10, 11 anos então a gente sempre teve muita vontade e eu gosto muito dessa questão da relação, do afeto é / como eu diria pra você assim a palavra é afetividade tá? / e eu por natureza eu me acho uma pessoa eu acho que eu lido muito bem com essa questão da do afeto, da relação e aí o quê que acontece a gente vem anos batalhando pra fazer um trabalho diferenciado e nunca conseguimos / ano passado a gente conseguiu já sabe? Um pouquinho / esse ano a gente conseguiu um pouco mais esse ano eu até fiquei um pouco mais sentida, ano passado eu tive uma inserção maior esse ano no final do ano passado pra esse eu preparei até várias dinâmicas, várias é / atividades lúdicas e não fizeram entendeu? O trabalho foi feito por outra equipe né que eu prefiro nem falar bacana demais eu só executei mas assim eu acho que já é um passo né, então

assim as vezes tem algumas coisas mesmo de comportamento do adolescente talvez fosse interessante você entrar em sala, fazer uma reflexão, então eu como psicóloga, como uma pessoa que gosta do que faz e que lida com o comportamento eu acho que ainda tem muito a caminhar mas esse ano eu já consegui fazer no nono ano uma dinâmica de interação é / uma dinâmica com os meninos pra mostrar pra ele o seu lugar e o lugar do outro, então assim não tem autonomia até porque a escola ela é o que te falei ela é muito formatada mas eu vejo que ela hoje tá um pouco mais aberta para determinados aspectos.

Vicente: Aqui na escola tem casos de estudantes com altas habilidades? diagnosticados assim com laudos?

ML: Hum que eu tenha recebido não / tá? Essa semana nós fizemos um atendimento eu e a coordenadora do ensino fundamental de um caso que a psicóloga particular do menino veio até aqui/ ela fala né desse menino que é e tal mais assim eu não tenho esse diagnóstico assim eu tenho um relatório não, mas de um modo geral eu percebo os meninos aqui né são meninos de alta performance então quando eu falo pra você quando você me pergunta desse conceito né, de alunos né, de capacidades e tal eu tô te falando de né daquilo que eu sei mas aqui na escola de como que eu vejo também esse menino que é muito bom, que ele tem essa capacidade que extrapola né...

Vicente: Você estima uma quantidade de alunos com habilidades mais elevadas numa sala de aula o percentual que se atingiria numa sala de aula?

ML: Olha (inaudível) por exemplo no médio né? / eu diria eu não sei não posso precisar / eu não posso precisar pra você é 10%, 20% eu não tenho isso sabe? Mas assim as nossas médias são muito altas / né as nossas médias são muito altas então por exemplo eu tenho você vai pegar aí uma sala de 1º e de 2º ano / é meninos que tem uma média em torno de 80 a 90% isso atinge aí / uns 40% é eu acho alto né? então que tá abaixo da média por exemplo numa sala de ITA aí depende muito se é primeira etapa, primeira etapa é uma etapa mais sofrida porque o menino é a primeira prova que ela faz né? ele tá chegando naquela série então aí assim se você for olhar / 20% perde média quando é um índice alto aí cê tem uma galera que pega aí de 60 a 70 você tem mais um pouquinho e de 80 cê já tem uma turma maior.

Vicente: Tá...

ML: Então assim é no fundamental / aí depende muito da série né, mas eu acho que fica nesse torno mesmo de uns 30 a 40% aí de uma galera que tem uma nota que tem um rendimento muito bom...

Vicente: É uma característica dessa escola né...

ML: Dessa escola né então eu acho que isso reflete também isso que você falou os resultados que a gente tem né, é se você viu aí né, dos meninos que passam em primeiro lugar, a quantidade de meninos que hoje eles estão fazendo prova né e estudando até em universidade mesmo fora do Brasil e que vão e que assim isso pra ele eles não querem mais agora mesmo nós tivemos um aluno nosso muito interessante o menino foi péssimo no Enem ele não passou em nada em Belo Horizonte mas ele passou na USP você tá entendendo? Então assim é / ele queria ele quer ITA / então assim ele tá lixando pro Enem ele não quis sabe? O menino tá aqui desde pequeno, desde novinho, a vida inteira dele fez o ITA Júnior entendeu? Então assim a mãe dele teve aqui comigo e falou assim 'ML ele não passou em nada a redação dele foi péssima', mas ele foi onde ele queria entendeu? Ele chegou lá e chegou bem ele foi pra USP então assim essas estatísticas as vezes fogem um pouquinho mas né eu tô te falando assim de um ranking interno mesmo em termos de desempenho então eu percebo que os meninos mais ou menos em torno de 30, 40% a gente tem os meninos de alta performance.

Vicente: Dentro da escola tem algum serviço específico para a identificação ou atendimento?

ML: Não, não, não porque aqui a gente entende é isso que eu te falei lá no começo né, então a gente entende que o menino ele é aluno não é? Então a gente tem meninos bolsistas aqui como a gente tem meninos que tem o padrão de vida muito alto então esse menino exatamente pra não desenvolver essa competição porque ele tem que ser ele com 90, com 70, com 30, com 20 entendeu? Então a gente não tem um atendimento especializado não porque a escola parte do princípio que aqui são todos alunos todos são, são todos bons alunos assim vamos dizer então essa competição é dele eu tenho assim é / se você me perguntar o trabalho e eu me preocupo muito...

Vicente: de reconhecimento, de orientação...

ML: De reconhecimento eu me preocupo muito com esse menino que ele tem uma performance muito alta pra ele não desenvolver, pra ele saber inclusive lidar com essa frustração de uma forma é razoável entendeu? Então esse sofrimento não é? com relação a exclusão ou porque você é um nerd entendeu? A gente isso aqui se tem é muito (inaudível) quando a gente percebe a gente age e atua de uma forma rápida pra não deixar que isso que esse menino se sobreponha...

Vicente: Crie esse rótulo...

ML: Ele cresça ou que ele se sinta ele não pode aparecer porque ele é tão bom quanto, então esse cuidado se existe um trabalho vamos dizer assim esse é o trabalho.

Vicente: Cê falou dos bolsistas é o Programa Ismart?

ML: É o Programa Ismart e tem também o Bom Aluno né? uma parceria do Bom Aluno.

Vicente: Ah o Bom Aluno quantos alunos mais ou menos aí desses programas?

ML: Olha / o Bom Aluno a gente deve ter aí tem poucos alunos né? esse ano deve ter eu acredito que deve ter uns cinco no máximo poucos, agora do Ismart não do Ismart tem a turma né do oitavo ano que aí me parece que são vinte alunos e alguns alunos aí da primeira série, meio que pulverizados entendeu? Eu acho que no final deve dar uns vinte e oito alunos mais ou menos eu ainda não tenho...

Vicente: Do Ismart?

ML: É uns trinta provavelmente deve ter na primeira série a gente deve ter uns dez alunos, doze com mais o pessoal do oitavo ano então tem uma galerinha boa né? eu vejo que os meninos é tão correndo atrás e assim / é eu fico com pena também porque os meninos que estão chegando agora no oitavo ano essa oportunidade que eu tô tendo eu não posso perder mas assim é puxado porque eles tem aula regular normal na escola deles e retornam pra uma aula aqui então por mais que sabe? Infelizmente a escola pública ela vem, ela traz essa bagagem que não é uma bagagem boa né?...

Vicente: Deficitária né?

ML: Então é uma realidade mesmo de Brasil, de país e eu fico triste quando eu vejo algumas coisas assim que a educação tá caminhando pra um abismo assim sabe? Esse pouco investimento né?...

Vicente: Você acredita que esses meninos detectados não esses do Programa Bom Aluno nem do outro mas esses alunos que tem uma performance diferenciada o que a escola faz já é suficiente pra lidar com isso ou seria necessário alguma coisa, algum atendimento diferenciado, um extra turno?

ML: Ah eu acho claro seria legal então assim como aqui eu acho que tem que ter.

Vicente: E vocês tem projetos pra isso pra esses meninos?...

ML: Não. É só o trabalho que eu faço aqui quando eu percebo como é uma escola de poder aquisitivo alto né tirando essa galera ai desse projeto e tudo mas de um modo geral isso é muito pequeno né?...

Vicente: Proporcionalmente...

ML: Proporcionalmente é pouco, mas a gente faz as indicações pras famílias / né? e a família ela vai banca ela banca lá fora...

Vicente: Um aprofundamento em quê? Em línguas? Outros cursos?

ML: Em línguas é / mesmo atendimento psicológico pra ele poder saber dar esse peso, saber ajudar os meninos a dimensionar o tamanho dessa exigência dele né? dosar né? agora mesmo antes de você chegar eu acabei de atender uma aluna que eu falei pra ela olha você precisa de dosar porque ela quer tudo, tudo e é uma geração que não tem frustração então se eu já sou bom naquilo que faço então assim ela falou assim *‘Olha eu amo o (Colégio), eu amo sapateado, eu amo teatro, eu amo inglês, eu amo tudo mas assim eu tô ficando cansada’*, então eu falei assim olha dá pra você fazer tudo o que você ama com limite o seu problema é que você não tem limite então eu até conversei com ela olha deixa eu te explicar de uma forma muito / muito comum até rasa mas adoro feijoada suponhamos então porque eu tô diante de um prato de feijoada e eu vou comer até passar mal? Não eu posso comer a feijoada e depois eu posso comer um docinho não é? Então dá pra fazer um pouco de tudo então eu mostrei pra ela que dá pra ela fazer o sapateado, dá pra ela fazer o teatro, dá pra ela continuar aqui *‘Então eu vou ter que sair do Colégio? Você acha que se eu for pra uma escola mais fraca?’* Eu falei concorda indo pra uma escola mais fraca você está abrindo mão também de uma coisa que você ama? / Entendeu? Então assim eu vejo que hoje né os meninos tem o acesso às coisas muito fáceis e não sabem lidar com o que tem nas mãos né e sofrem por isso e volto lá na questão inicial então é

saber trabalhar todas essas potencialidades / eu sou muito bom? A gente teve um aluno aqui que hoje ele tá na Yale / o menino toca piano, o menino fala alemão, fala francês, ele fala cinco idiomas / ele não quis fazer nada aqui no Brasil ele quis fazer lá e ele fez e ele passou mas assim ele administrou então ele é um menino que ele que administrou o a performance dele / né? / buscou atendimento lá fora tinha as aulas dele não impactado então era foi um adolescente disciplinado / ela tá na Yale outro dia eu sigo ele nas redes sociais aliás foi aniversário dele ontem até mandei um recadinho pra ele (inaudível) é um pianista, ele toca eu falei gente nós temos um outro que hoje ele está lá no terceiro que o menino faz tudo ele já participou de n processos seletivos lá fora, todos recentes, todos ele passou mas é um menino tranquilo ele não usa isso também como...

Vicente: Barganha ...

ML: Como barganha na família ele é um menino feliz ele sabe da potencialidade dele o menino fala de tudo fala inglês, fala alemão, fala cê tá entendendo? Então eu acho que a família também tem que saber dosar sabe? lidar com tudo isso que cê tem na mão dessa criança, dessa adolescente pra que ele também saiba usufruir desse bem maior que ele tem que é o conhecimento dele.

Vicente: Muito bom ML / Nessa sua trajetória na escola ou na formação profissional você já fez cursos específicos sobre altas habilidades? participou de algum congresso? Teve alguma disciplina na faculdade?

ML: Não especificamente não só de experiência mesmo, de ler e tudo mas ainda não tive essa oportunidade mas assim eu sou / me intriga esse sabe? É lidar com esses meninos assim com tanta coisa gente como é que vocês podem, como é que vocês conseguem? Sabe? Então assim a gente tem aqui né os meninos as vezes perguntam assim como que esses meninos aqui conseguem? nós vamos ter dia 14 agora o festival de música / cara você fica impressionado como que esse menino encontra hora pra ter aula de canto, aula de inglês, aula de não sei cê tá entendendo? / então isso que é legal é você não dar é potencializar demais, enaltecer então eu acho que nessa escola os meninos são felizes aqui porque eles tem um monte de coisas mas eles sabem ser jovens na hora que tem que ser jovens cê tá entendendo? Então eu já tive alunas aqui dentro do meu trabalho uma das coisas que eu faço é ajudar nessa organização dos estudos né? então eu tive uma aluna

aqui que ela saiu acho que no final do ano passado ela falou 'ML' a menina fazia nossa a menina fazia tanta coisa, tanta coisa, tanta coisa que menina que hora que você respira assim sabe? Mas assim ela não perdia, era foco, sala de aula / ela fazia tudo fisioterapia, balé, terapia, aula de inglês, aula de tanta coisa e uma aluna de percentual de 80 pra lá, agora ela tinha as metas dela se ela caía um tiquinho ele sofria eu falei *'Olha aqui menos / olha as outras coisas que cê tem né?'* / agora me preocupa por exemplo o aluno / vou fugir um pouquinho da sua resposta você me perguntou do estudo então eu fico assim gente como é que eu vou entender isso o quê esse menino tá querendo compensar? Então como eu sou psicóloga eu fico tentando entender pelo comportamento entendeu?

Vicente: Sim, sim.

ML: Buscar nas teorias que eu já estudei mas muito de / pela experiência mesmo empiricamente né eu tô com uma menininha aqui do sexto ano só pra te contar esse caso pra você vê como que é / e essa menina chegou aqui eu não sei como chegou pra ela que ela / que ela falou comigo muito sofrida, chorando // então é uma menina do sexto ano ela chegou aqui né e muito sofrida porque ela não foi bem numa prova de matemática era a primeira prova e ela não foi bem 'E porque que cê tá mal?', 'Porque eu sou bolsista'. 'E qual o problema de você ser bolsista?' Porque se eu perder não sei quem contou pra ela não foi aqui. 'Querida independente de você ser bolsista você aqui é aluna cara, vai estudar'. Então eu tô vendo aqui eu tô acompanhando essa menina né ontem mesmo ela veio 'ML eu recebi minha outra nota de matemática e eu continuo não indo bem'. 'Você não vai se sair bem enquanto você estiver estudando porque você é bolsista' / entendeu?

Vicente: Tem que desassociar né?

ML: Não é? Você não é bolsista

Vicente: Você é uma aluna...

ML: Cara vai estudar, sexto ano você precisa ver o sofrimento dela eu fui fazendo todo um trabalho então se você me perguntar assim a escola tem um trabalho? Eu não sei eu faço o meu trabalho e eu faço e aí eu acho que a escola faz porque enquanto eu tô aqui com o crachá né? aí eu acho que eu sou a escola então eu acho que a escola faz agora eu acho que ela reconhece não sei se ela sabe o que eu faço mas deve saber.

Vicente: Ótimo muito bom ML te agradeço muito pelas respostas...

ML: Espero ter contribuído na sua pesquisa né! espero vê-lo brilhando aí enfim né?

Vicente: Vai contribuir muito obrigado.

Escola B - Entrevista com HTB

Vicente: Bom dia H/ te agradeço a concessão da entrevista gostaria que você começasse falando né o seu nome completo, a sua formação e há quanto tempo você está na gestão da escola?

H: HTB / a minha formação eu sou pedagoga, psicopedagoga é no “C” tem doze anos que eu entrei pro “C” na gestão diretamente tem aí uns dez e alguma coisa é / né eu iniciei no “C” como coordenadora pedagógica logo depois eu assumi a gestão de várias unidades.

Vicente: Ok, como você sabe o foco do trabalho é o atendimento a alunos com altas habilidades né, que conceito você traz de um estudante com altas habilidades, superdotação?

H: Olha de uma maneira bem / assim digamos grosseira né é / são crianças, adultos que possuem / um vamos dizer assim / uma facilidade eu não sei se essa é a palavra correta mas em algumas áreas do conhecimento né e que se desenvolvem de maneira muito rápida e que tem interesses inclusive específicos na escola inclusive a gente tem quatro crianças diagnosticadas com altas habilidades tem um quinto aluno ele já tá até no oitavo ano que existe uma suspeita mas assim ele também tem uma outra situação que contribui para isso não ficar muito calado e são crianças específico dessas quatro crianças é são irmãos...

Vicente: Os quatro?

H: os quatro e percebe-se claramente assim cada um é tem envolvimento para uma área de conhecimento é até a apresentação desses meninos então tem três deles eu preciso trabalhar mais na questão de relações sociais né enquanto tem uma que ela tá é pronta para isso né qualquer coisa que for ligada a arte, a uma apresentação, ela tem uma fluidez boa na comunicação é então meu conceito vai muito por aí né de partes né do conhecimento não em todas as áreas mas que tem essa facilidade, esse desenvolvimento e interesse.

Vicente: Na sua gestão, você tem uma autonomia para propor um projeto novo, um atendimento específico, que seja nessa área ou em outra? Qual o seu grau de autonomia na implementação / gestão de novos projetos?

H: Autonomia muito restrita muito né o que eu faço é tá olhando para esse aluno aí eu busco muito do que tem valor para escola que um dos valores é o foco nos alunos então se o meu foco tá nesse aluno eu tenho que buscar alguma coisa que favoreça o desenvolvimento dessa desse aluno é mas ainda é restrito aí eu procuro trabalhar com aquilo que que é de proposta da escola e o quê que a gente pode agregar nesse sentido.

Vicente: A gente já falou de alguns casos e eu ia te perguntar sobre isso. Você falou desses quatro casos o quinto caso que você falou, ele tá em concomitância com o autismo?

H: Autismo não é ele não consegue se expressar verbalmente dentro da escola, ele não tem nenhum problema de fala mas ele não consegue conversar com ninguém dentro da escola é uma criança que eu acompanho desde os 3 anos de idade ainda na unidade Castelo /acompanho assim foi interrompido é então quando eu estava na unidade Castelo comigo ele conversava, ele me enfrentava nos 3 anos de idade quando ele era contrariado é depois ele foi armando ele teve alguns acontecimentos na vida pessoal / os pais se separaram não sei que influência teve isso na vida desse menino e ele simplesmente parou de conversar com as pessoas na escola ele não conversa nem com colega ele se comunica de uma outra maneira, ele gesticula, ele sorri, ele assente com a cabeça mas ele não fala e fora da escola ele fala inclusive né recentemente não tem no início do ano passado eu chamei a essa mãe e propus uma mudança de caminho aí até que ela levou em outro tratamento é e ele fez até um curso de oratória bem interessante ver se aluno falando esse curso a gente “Ah nossa a voz dele mudou tá grossa agora “...

Vicente: Mas por que o traço de HÁ?

H: Na matemática ele é o primeiro em qualquer Olimpíada que ele participe, qualquer coisa pode ter certeza que o primeiro lugar é dele ele é muito bom é avançando até ele tá no nono ano mas ele supera expectativas aí talvez ele se saia melhor do que alunos lá no ensino médio / então assim é um menino que assim a gente desconfia né dessas altas habilidades aí mas a gente não tem nada assim...

Vicente: Diagnosticado.

H: é até porque acredito que esse outro problema incomode mais.

Vicente: Sim.

H: Né?

Vicente: Sobrepõe às vezes / dentro da escola tem um serviço específico de indicação ou de atendimento a esses alunos ?

H: Não a gente não tem o / especialistas né eu tenho coordenadores que são psicólogos que tem uma formação que propicie isso mas não fazemos o trabalho dentro da escola então quando a gente percebe alguma coisa a gente chama a família, dá orientações né e recomenda né olha seria bacana um trabalho com um profissional especializado ou um outro trabalho / essas quatro crianças citadas por exemplo aí foi iniciativa de uma não foi na escola / ela foi ver o que existe na PUC com crianças de altas habilidades então eles fazem esse trabalho eu já fui até à PUC assistir o encerramento de trabalho pra tá acompanhando mesmo ver o quê que eles estão fazendo é existe tem algumas diretrizes que às vezes a própria família quando leva para um especialista ou faz esse tipo de trabalho aí a gente conversa com esse pessoal vai ver o que até onde a gente pode me ajudar um pouquinho mais então algumas coisinhas assim a gente faz.

Vicente: Você citou as olimpíadas que esse menino particularmente participa, há outros incentivos? Tem algum outro programa?

H: As Olimpíadas sim com certeza incentivamos todos e agora elas são extras tem a olimpíada que é a interna da escola e tem as externas que a gente incentiva a participação de todos aí é incentiva mesmo com força.

Vicente: Tem aulas extras ou monitoria para isso?

H: Temos / a gente tem as equipes esportivas tem as equipes acadêmicas para os alunos que apresentam uma performance / a gente observa pela nota mais alta então a gente convida a fazer parte dessas equipes / a gente tem equipe de matemática, de geografia e história e fornecemos aulas e encontros com esses grupos de alunos.

Vicente: Certo, com isso já respondeu minha próxima pergunta que é se você vê a necessidade de um tratamento diferenciado para estes alunos ou só a escola com o nível de dificuldade dela seria suficiente?

H: Isso é necessário sim.

Vicente: Na sua formação H você teve contato com o tema? Você fez pedagogia e psicopedagogia não é isso?

H: Não não tive / o pouco que eu sei que foi uma busca pessoal...

Vicente: ok.

H: mas na minha formação não.

Vicente: Os outros psicólogos, orientadores, professores / acredita que algum deles tenha tido formação acadêmica nesta área?

H: Não... é muito mais busca do profissional / não tenho ninguém com essa formação / é mais fácil a gente encontrar profissionais professores aí no caso que buscam estudar crianças com alguma deficiência né ao contrário das altas habilidades do que pras altas habilidades / na escola existe um movimento uma preocupação para este outro lado / até outro dia conversando com a minha coordenadora do Fundamental II que é psicóloga ela falou “A gente precisa, a gente não pode perder estes alunos” né ele também tem que ser visto, tem que ser valorizado Independente de alta habilidades né então assim mas eu acho que caminham por aí também né porque a gente pensa / exemplo essas quatro crianças eu vejo / a que não tem essa facilidade social sofre com outras questões né e sofre até porque sabe alguma coisa mais que os outros né então eu vejo que a gente precisa tá atento, precisa cuidado.

Vicente: Ok é isso então eu te agradeço muito.

H: Por nada.

Escola C - Entrevista com OSC (em seguida J)

Gravação com baixa qualidade, inaudível.

Anotações feitas durante a entrevista (Kafunga)

Nome/formação: OSC, Diversas (filosofia, teologia, ...) 22 anos na congregação e 16 na direção pedagógica.

AH/S - São alunos que possuem um diferencial, um tempo diferente em relação aos demais.

Autonomia: Sim, é tranquilo. Os projetos precisam passar pela aprovação do conselho (Irmãos da ordem Franciscana). Tem muitos, depois a “Ju” vai te falar deles.

Casos de HA: Temos, muitos. Não sabe quantos. Vou te apresentar alguns quando andarmos pelo Colégio. Estão por aí diluídos no meio dos demais. Não tem ambiente específico, ficam na biblioteca, laboratórios, mesas da cantina...

Muitas atividades extraclasse que “absorvem” esta demanda deles, olimpíadas, esportes, estudos aprofundados em filosofia.

Formação específica: Nunca estudei, só assim de ler um ou outro artigo. A Jú tem alguma formação sim, já falamos sobre isso.

Diferencial do Colégio : Não preocupamos só com ENEM ou vestibulares, nosso sucesso vem da formação integral e humanística, com muitas atividades esportivas, artísticas e estudos extraclasse.

Observações quando andei pelo colégio com o Prof. K.

Alguns alunos que estudavam em pequenos grupos, dois como monitores, outros em grupo para olimpíadas de mat e física.

Biblioteca, salas individuais cheias. Era à tarde, e a maioria estudava pela manhã e ficava na escola com outras atividades. Havia um grupo também estudando teologia com o Irmão... (Franciscano – Amigo de Leonardo Boff. Conversei um pouco com ele, um poço de cultura)

Dois alunos da 1ª s/EM, que foram medalhistas nas olimpíadas de MAT, estavam ajudando um pequeno grupo a estudar para uma prova.

Teatro: Grupo entre 10 e 17 anos ensaiando uma peça, há um grupo com aulas regulares. Alguns faziam parte do coral também.

Escola C - Entrevista com JPB

Vicente: Obrigado J pela concessão da entrevista queria que você começasse falando seu nome completo e sua formação por favor.

JPB: Meu nome é JPB sou formada em psicologia e tenho formação também em psicopedagogia e psicologia sistêmica.

Vicente: Tem quanto tempo que você está aqui?

JPB: 13 anos.

Vicente: Vocês tem casos identificados de alunos com altas habilidades com laudos?

JPB: Não com laudos não com diagnóstico específico não de altas habilidades nunca chegou nenhum.

Vicente: Existe uma identificação feita pela comunidade escolar?

JPB: É a gente observa crianças e adolescentes que tem um potencial diferenciado mas o diagnóstico de altas habilidades ele é muito complexo então às vezes você tem avaliação a gente recebe avaliações neuropsicológicas que indicam a questão do QI né a questão da competência cognitiva acima da média mas nunca recebemos um laudo que afirme que essa criança está dentro do perfil de altas habilidades o que a gente recebe são indícios avaliações que levantam a possibilidade / porque o laudo ele tem que ser multidisciplinar né /então geralmente o que a gente recebe são avaliações neuropsicológicas que tem esses indícios mas principalmente das crianças menores até os 10, 11 anos mas elas às vezes apresentam outros comprometimentos na área emocional então não tem nenhum laudo específico de altas habilidades / às vezes uma mistura.

Vicente: J, às vezes estes laudos puxam pra um lado de QI mais alto e estão associados a um TDH uma dislexia / não lhe parece que é uma forma de ... digamos de dourar a pílula para os pais ?

JPB: Na verdade a gente tem hoje assim um universo de avaliações neuropsicológicas que o que a gente lê muito nas avaliações que a gente recebe geralmente crianças com um possível diagnóstico de desatenção e tem um quociente intelectual um pouco acima da média ou média superior mas a gente que isso nem sempre procede né nas pesquisas e nos estudos a gente sabe que isso não é regra né eles terem TDAH o que a gente mais observa nos laudos é que são crianças que às vezes tem questões emocionais a serem trabalhadas / questões de socialização muitas vezes principalmente até os dez anos depois eu acho que quando chega no ensino médio que a gente observa os nossos alunos que têm um resultado quantitativo significativo a gente vai ver que são adolescentes que estão inseridos e muitas atividades na escola né então eles estão inseridos em atividades artísticas, eles estão inseridos no esportes, eles estão inseridos nos trabalhos voluntários então a gente vê que tem esse diferencial entre as idades quando você tem até os 10 anos

uma determina dificuldade na adolescência eles já tem um outro desenvolvimento nessa campo da sociabilidades eles conseguem...

Vicente: Diversificar?

JPB: Diversificar essas competências né.

Vicente: Você falou de três áreas aí um pouco da esportiva, da social e da artística. O professor K citou aquele dia sobre alguns programas que vocês têm / particularmente ele falou o nome de aprofundamento...

JPB: O CSA Avançado

Vicente: tinha um segundo que era voltado para as olimpíadas...

JPB: É, olimpíadas também/ na verdade no CSA Avançado os professores e aí a gente tem CSA Avançado inclusive de música / você tem o CSA Avançado em diversas áreas do conhecimento onde o aluno se escreve por iniciativa aí o foco são os alunos do ensino médio eles se inscrevem por iniciativa própria / os professores apresentam as propostas em determinada época do ano e os alunos se inscrevem de acordo com os interesses e eles tem aulas de aprofundamento durante um determinado período do ano praticamente o ano inteiro e no final eles produzem um artigo científico as Olimpíadas são incentivadas desde o 6º ano a participação dos alunos e aí a escola oferece também aulas de aprofundamento pra esses alunos que vão participar das Olimpíadas seja de astronomia, de ciências, de matemática, de física, de química.

Vicente: São aulas extraturno gratuitas?

JPB: Extraturno gratuito O CSA Avançado é gratuito, as aulas de olimpíadas também são todas não tem um preço extra pro aluno participar.

Vicente: Com que frequência e qual a quantidade de meninos normalmente?

JPB: Olha Vicente esses números eu não tenho quem tem talvez se o K não tiver esses números a J da secretaria que cuida da parte de logística da escola ou cada professor que coordena que aí a gente tem o coordenador de olimpíadas aí cada professor do CSA avançado o setor de psicologia não acompanha esses números de logística não.

Vicente: Mas são de livre escolha? Pode ter turminha com 10, com 20.

JPB: Tem o mínimo assim o CSA Avançado são turmas de 20 alunos, as Olimpíadas têm um número maior de acordo com o número de participação né mas o CSA Avançado tem o

número limitado de inscrição o aluno ele pode até se inscrever em dois CSA Avançado mas a turma não pode ser muito grande não eu tenho um limite.

Vicente: Na sua formação JPB você em algum momento teve um estudo específico sobre as altas habilidades, superdotação no seu curso?

JPB: Na psicologia não / a formação ela geralmente ... ela passa né pelos pontos na psicopedagogia / quando eu fiz psicopedagogia você tem um estudo mas eu ainda acho que ele é deficiente né / eu acho que o Brasil ou a formação dos profissionais eles se preocupam muito mais com as dificuldades do que com as grandes competências né.

Vicente: O setor de psicopedagogia do colégio, desenvolve um PDI específico para esses alunos?

JPB: Estamos desenvolvendo.

Vicente: Só para os alunos com dificuldades de aprendizagem?

JPB: Nós temos um modelo de PDI para os alunos que hoje estão dentro da área de inclusão né e altas habilidades estão dentro da lei de inclusão mas como nós não temos nenhum aluno que recebesse o diagnostico na escola a gente nunca fez um PDI de um aluno com altas habilidades/ já pra todos os alunos que estão na lei de inclusão e os que ainda não estão né como TDH, dislexia, discalculia, que ainda não tão né no processo dentro da legislação brasileira.

Vicente: Algum caso que você lembre, mais recente um ano dois anos pra cá que tenha te chamado a atenção / mesmo que seja nos pequenos / você falou mais no ensino médio nos aprofundamentos, mas algum caso ou mais de um que você lembre com essa facilidade acadêmica ou com alguma habilidade diferenciada... Como foi a condução do colégio em relação a isso?

JPB: Tivemos recentemente sim um caso que foi um tanto trabalhoso pra escola né uma criança de 9 anos e que entrou aqui aos 8 e aí a gente teve uma dificuldade na verdade no convencimento da família de que essa criança tinha dificuldades comportamentais talvez fruto inclusive dessas competências cognitivas tanto avançadas né então a gente teve muita dificuldade de convencer a família às vezes / então ela ficou com a gente dois anos e a família tinha muita dificuldade em atender às orientações da escola em relação ao acompanhamento que essa criança precisava / então por exemplo / a gente nunca

conseguiu fechar o diagnóstico dela porque esse é um diagnóstico que a escola não faz não compete à escola / a escola compete a orientação à família pra buscar essas confirmações e a família não fez chegou até levantar um laudo neuropsicológico / mas realmente foi comprovado a competência cognitiva na avaliação neuropsicológica / mas era uma criança com as competências emocionais muito comprometidas muito mesmo e depende muito da colaboração da família nesse aspecto do tratamento, do acompanhamento que não aconteceu e tem uma história de sucesso de um aluno que se eu / acredito que eu porque costumo brincar assim que não adianta ter uma Ferrari no cérebro e o comportamento emocional está em frangalhos/ então a gente teve um aluno aqui que formou há cerca de dois anos e meio do terceiro ano ensino médio que foi nosso aluno a vida inteira e que esse eu falo assim esse é de altas habilidades então é um aluno que sempre teve bom desempenho acadêmico quantitativo e brilhou em todas as áreas todas as áreas que ele atuou na escola ele brilhou / era um menino super sociável /envolvido com a (não entendi a fala), estava envolvido com os grupos de voluntários, extremamente político, tava envolvido com o grêmio ... ele é um menino prodígio e ele é um menino de altas habilidades tanto que hoje tá na Fundação João Pinheiro pôde escolher onde quis estudar passou em tudo que fez (Risos) esse eu brinco que esse tenho certeza não precisa nem de laudo nunca teve um laudo inclusive sobre ele na escola esses meninos que são dois exemplos que eu acho assim são tão distantes assim a disparidade do sucesso e do fracasso inclusive talvez né o fracasso da escola de não ter conseguido e essa família resolveu então transferir essa criança.

Vicente: Esse de 9 anos?

JPB: isto, este de 9 anos porque de fato ele precisava trabalhar essas questões comportamentais, sociais porque por mais que a escola oferecesse atendimentos diferenciados pra ele / na questão do pedagógico eles achavam desnecessário / e aí quando a família recebeu a avaliação neuropsicológica do cognitivo a família se agarrou tanto a isso que ele parou de fazer qualquer coisa em sala porque ele achou que ele era muito inteligente / mesmo porque a família começou a repetir para ele que o problema era que ele era muito inteligente então ele simplesmente parou de fazer.

Vicente: Ser inteligente não é um problema (risos).

JPB: Só que às vezes (não entendi a fala) a família encara isso a família entende que ele não precisa fazer nada né vai brotar o conhecimento né na verdade ele tem todo pré-disposição pra aprender com mais facilidade mas se não tiver um processo eu não falo nem o ambiente só propício mas se não tiver pelo menos o estímulo ou a prática né não adianta então ele simplesmente parou de fazer porque ele entendeu que era muito inteligente e não precisava fazer mais nada (risos) e aí ele começou a afundar naquilo na única coisa que era boa que era os resultados quantitativos da escola e aí que a coisa foi perdendo o rumo mesmo.

Vicente: Olha só que interessante como ele reverteu né?

JPB: Exatamente.

Vicente: E quanto aos projetos sociais e artísticos, como funcionam? Os meninos que se interessam por essas áreas se matriculam extraturno nessas atividades?

JPB: Na verdade nas atividades porque a escola oferece pra todos os alunos modalidades artísticas e esportivas / e o voluntário né tem o grêmio que é uma ação de iniciativa dos próprios alunos né / para o grêmio estudantil ele é para os alunos do ensino médio que organizam e que fazem toda a gestão do grêmio a escola não interfere em nada a escola apenas cede o espaço / então é um processo dos próprios alunos e tem um grupo de estudantes voluntários que aí é um grupo que é que é fomentado por algumas / pela pastoral da escola e que desse grupo surgiu o grupo de pais e amigos e funcionários voluntários então primeiro teve o grupo de estudantes voluntários depois / desse grupo surgiu o grupo de pais, funcionários e amigos do CSA voluntário a escola oferece pra todos os aluno qualquer aluno pode participar se matricular tendo altas habilidade ou não.

Vicente: ok.

JPB: Existem atividades pagas artísticas e esportivas e existem atividades não pagas né / entre essas e qualquer aluno da escola pode se matricular nas pagas e não pagas / e o grupo de voluntários o aluno também participa de acordo com o interesse dele.

Vicente: JPB você acredita que no caso do colégio AS, esses diversos programas que vocês têm, essas diversas oportunidades elas suprem a necessidade dos alunos com AH, ou você acredita que faz falta ter algum programa específico pra eles ou do jeito que está tá bom o que você diria?’

JPB: Principalmente para os menores precisa / por exemplo que é difícil fechar um diagnóstico de uma criança com altas habilidades às vezes com menos de 9, 8 anos de idade talvez pra essas a gente ainda precisa avançar / eu sinto que a escola está muito voltado para os alunos de grandes competências a partir do fundamental II / 6º e principalmente ensino médio então o CSA Avançado é no ensino médio, as olimpíadas é pros alunos de 5º ano em diante/ a gente precisa sim pensar e inclusive instrumentalizar / nós, funcionários, professores em como identificar, orientar e lidar com essas crianças em sala de aula porque são essas / eu percebo isso Vicente ... uma época eu andei lendo sobre o assunto como que essas crianças menores elas sentem conflituosas com a questão da competência né com a capacidade / porque elas pensam rápido demais, elas fazem rápido demais em sala de aula e aí elas muitas vezes acham banal né e isso numa sala com 35 alunos com 8 anos são alunos que às vezes trazem um transtorno pro contexto e o professor muitas vezes não compreende que ela já foi, já passou, já deixou aquilo pra trás então a escola de fato ainda precisa avançar nesse aspecto.

Vicente: Certo, te agradeço muito, quer citar mais alguma coisa sobre o tema?

JPB: Não depois manda pra gente os resultados (risos).

Vicente: Vai ser um prazer / obrigado.

Escola D - Entrevista com RT

Vicente: Bom dia RT agradeço pela concessão da entrevista e começo te perguntando a sua formação e há quanto tempo você está na gestão desta escola?

RT: Eu sou pedagoga tenho especialização em novas tecnologias em educação e estou cursando linguística agora. Estou no colégio há 7 anos na coordenação pedagógica de sexto ao terceiro ano do ensino médio.

Vicente: Ok, RT que conceito você tem de pessoas com altas habilidades / superdotação?

RT: Olha eu entendo que são pessoas com potencial cognitivo acima da média / e talvez nem sempre cognitivo né esse potencial pode passar pelo cognitivo mas pode ser habilidades também socioemocionais outras habilidades que ela se destaca em relação à média da população.

Vicente: Você tem autonomia pra propor ou implementar algum processo de mudança, algum projeto pedagógico novo? Como é o seu nível de autonomia neste sentido?

RT: A proposição eu posso fazer a autonomia para realizar eu dependo de um conselho pra aprovar mas é possível se a gente despertar né o olhar pra essa necessidade é possível.

Vicente: Ok. Você identifica aqui na escola, existem estudantes com altas habilidades? Com diagnóstico laudo ou não?

RT: Com o laudo a gente não tem mas a gente percebe alunos que se destacam hoje eu tenho inclusive o João que é um deficiente visual e ele com certeza é um aluno com altas habilidades os próprios alunos percebem isso né ele tem domínio de informação e integra tudo com muita facilidade, estabelece relação com muita facilidade, ele dá um show e isso gera um incômodo né.

Vicente: Ele não tem visão alguma?

RT: Em absoluto e o incomodo que eu percebo que gera com os colegas é que / o cara é cego né e ainda é muito mais competente do que eu né / que enxergo esse desconforto a gente precisou administrar muito no início principalmente em relação às famílias que o João assistia à aula e era o suficiente para ele fechar a prova ele veio pra cá de um colégio que ele entendeu que estava exigindo pouco dele / a gente sempre coloca o João em situações em que ele pode oferecer mais / no ano passado ele foi ensinar o soroban para um grupo / que é uma técnica né uma estratégia de raciocínio lógica que ele dominava e os outros não então nós precisamos aprender para agilizar o raciocínio e aí a gente começou a quebrar um pouco né / dessa resistência em relação a João.

Vicente: Que série que ele está?

RT: Ele hoje tá no nono ano / mas tem outros alunos que já passaram que não se enquadram no processo né / que a gente percebia que tinham muito potencial / com algumas mães eu conversei claramente olha nessa escola funciona assim / eu mãe desse menino não deixaria ele aqui levaria para uma escola que teria mais liberdade para trabalhar com projetos, levaria pra uma escola que teria mais liberdade de investir né no que ele gosta porque ele tem potencial e às vezes já percebi também que esse aluno que tem um grande potencial pra algumas situações principalmente mais desafiadoras, mais de pesquisa, eles ficam abaixo da média nessa escola tradicional

Vicente: pode falar um pouco mais sobre isso ...

RT: Porque o que ele tem pra oferecer e não é explorado é pouco para o padrão / alguns se conformam ao padrão outros não / esses normalmente ficam meio peixes fora d'água e acabam representando né, recebendo um rótulo, um estigma de ou indisciplinados né ou alunos relapsos né, intransigentes talvez.

Vicente: É um fato. Então, dentro da escola tem algum serviço específico que acompanha estes alunos de altas habilidades?

RT: Não, tem um serviço de orientação educacional que atende a todos os alunos e até eu penso que até uns 3 anos a nossa orientação era essa e o menino que não se adequava a gente convidar a sair / hoje principalmente depois do João mudou a gente conseguiu sensibilizar tanto professores quanto os gestores de que existem competências e habilidades que se distinguem desse padrão lógico matemático que a escola privilegia e que a gente precisa explorar/ que a gente precisa trabalhar / já existiam alguns projetos que atendem esses alunos / por exemplo as oficinas preparatórias, as turmas preparatórias para as olimpíadas que eles se envolvem muito / tem alunos lá que não tem altas habilidades outros têm mas ele se sentem estimulados e encontram um espaço em que eles são reconhecidos na escola né / tem outros projetos também mais voltado pra área de humanas que eles se identificam que vão canalizar o potencial e a energia deles.

Vicente: Você falou de projetos pra olimpíadas são as olimpíadas de matemática química...

RT: Matemática, história, química, astronáutica né

Vicente: E eles tem um horário extraclasse normalmente?

RT: Normalmente é horário extra / hoje a gente ainda trabalha nesse modelo a gente entende que isso tem que ser incorporado na rotina escolar mas acho que é um próximo passo né

Vicente: ok. R, na sua formação RT você já teve algum estudo específico sobre altas habilidades quando você fez o curso de pedagogia ou depois?

RT: Nunca.

Vicente: Participou de algum congresso?

RT: Não, eu já participei de muitos congressos, de muitos cursos mas com as dificuldades de aprendizagem a gente dá muita atenção / muita atenção para quem não dá conta né /

não dá conta porque né tem uma limitação e a gente não presta atenção nesse aluno que é bom e que tem potencial que a gente pode explorar / mais eu reconheço isso na minha trajetória nunca fui buscar uma formação para atender o aluno com alta habilidade.

Vicente: Você percebe que a escola mais “puxada” é suficiente para estes alunos ou você acredita que existe a necessidade de um atendimento diferenciado para eles?

RT: Bom nem sempre eles apresentam essa demanda eu acho que isso é mais perigoso né por que é tendência deles é se conformarem ao sistema, eles precisam dar conta né e às vezes criam uma realidade paralela né aqui eu venho me adequo, depois faço outras coisas e mas esses meninos e a gente percebe que eles ficam / a gente não explora o que ele tem para oferecer né isso parece que é mais sério por que passa despercebido né a gente não se responsabiliza por esse processo e acaba o problema sendo da pessoa né e a instituição não olha pra isso, não vê qual que é a sua parte nessa história isso é mais sério.

Vicente: Você está dizendo que, na verdade eles têm esse potencial mas a gente também não instiga isso neles.

RT: O João por exemplo né que hoje tá aqui conosco / o que a gente propuser pro João ele vai fazer e vai fazer bem feito / mas eu acho que as oportunidades elas são muito restritas para a necessidade dele / mas ele se conforma né e não deveria se conformar.

Vicente: Os pais do João têm essa noção? Eles são instruídos no sentido de perceber esse diferencial dele?

RT: Sim percebem tanto que apoiaram a decisão dele de buscar outra escola mas eu acho que no caso do João especificamente como ele tem a deficiência visual já existe muitas outras demandas também né então eu acho que a família não tem também condição de acompanhar e de parar para pensar nessas outras necessidades do João.

Vicente: Bem R, agradeço a sua participação e tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

RT: Não não você me provocou (risos)

Vicente: Muito obrigado então

Escola D - Entrevista com IRTH

Vicente: Bom dia IR, agradeço desde já a sua participação na pesquisa e gostaria que falasse seu nome completo, sua formação e a quanto tempo a Sra. esta na função de direção?

IRTH: RTH, estou nesta unidade a 7 anos e na Instituição a 16, parte no Rio de Janeiro como Professora de ciências do Fundamental I e também ensino religioso/depois passei a coordenadora de série que tem uma nomenclatura própria nas nossas escolas nessa hierarquia de organização e era vice diretora de lá e aqui eu vim direto assumindo a direção pedagógica da escola.

Vicente: Que conceito a senhora trás sobre pessoas/alunos com altas habilidades?

IRTH: Olha para mim é exatamente a palavra altas, acima né, grande, maior e habilidades no sentido de conhecimento e de habilidade mesmo de capacidades acima do normal da média do que é comum entre a grande maioria é esse o conceito que me vem imediatamente se referindo a isso.

Vicente: No colégio, existem alunos com esse diferencial, com diagnostico ou não?

IRTH: Olha com altas habilidades eu não tenho memória de nenhum aluno do meu conhecimento não / mas eu já trabalhei e no Rio eu me lembro de um que eu considerava com altas habilidades assim pelo dia a dia, por fugir exatamente dessa normalidade que é comum em uma sala de aula / que a gente claro tem todos os tipos de alunos numa sala de aula né / aqueles que têm facilidades por área do conhecimento / mas que existem esses raros e para mim esse era um / bem, bem raro dentro do quadro meu de experiência de trabalho / que ele tinha essa facilidade em todas as áreas do conhecimento não era uma área específica o que é mais comum em uma área específica né / então nesse sentido não tenho conhecimento aqui na escola de alguém que dispõe de ser considerado e nem assim como um diagnóstico específico / só se tiver alguma coisa que não chegou e término das coordenadoras até agora.

Vicente: Na escola existe um setor responsável por cuidar das necessidades individuais dos alunos?

IRTH: na verdade existem as orientadoras educacionais que nós chamamos de coordenadora educacional / que desempenha essa função de atender as famílias, de

atender os profissionais né específicos, os técnicos né profissionais técnicos mesmo dessas áreas então receber os laudos, dar o encaminhamento disso nas salas de aula, as orientações para os professores, aquilo que é possível fazer mas não especificamente para altas habilidades / o que a gente tem muito é TDA, TDH, autismo tem aparecido bastante o espectro né autista bastante um número que tem até me chamado atenção pela quantidade/ enfim processamento auditivo um ou outro esse tipo temos um deficiente visual desde o ano passado mesmo totalmente ele é deficiente visual / é esse e aí o trabalho é sempre feito de acordo com dentro das orientações do que é passado por que também são diagnósticos diferentes em orientações algumas vezes diferentes para esses casos né / a gente vai tentando atender dentro dessas demandas.

Vicente: A senhora acredita que pra esses alunos com maior potencial que por vezes são detectados, esta escola é suficiente pra sanar as demandas deles, ou seria necessário algo extra?

IRTH: Especificamente os de altas habilidades?

Vicente: Sim os de altas habilidades.

IRTH: Olha eu acho que não / pelo menos pelo nível que eu tenho do caso para comparar acho que seja bem complicado / depende também das características do padrão de temperamento porque alguns até que se sujeitam mais outros não né / a reação do que eu escuto através da minha experiência o menino era acima eu considero acima e ele conseguia porque ele fazia muita coisa assim por conta dele de correr atrás de buscar mais ...

Vicente: Além da escola?

IRTH: É além da escola e por conta dele mesmo/ autônomo também muita coisa a gente procurava na escola sempre oferecer atividades / o professor a gente orienta a dar mais atividades para ele fazer por conta dele porque aí é uma forma dele desenvolver o que ele tem de potencial é o mesmo que a gente faz aqui no colégio também para aqueles alunos que despontam em determinadas áreas / a orientação é essa que os professores tentem oferecer materiais, acessos, como a gente tem também algumas plataformas AppProva, Evolucionar enfim hoje em dia tem muitas possibilidades através da internet né de sites, lugares onde se encontram muito trabalho para ser feito e a gente tem orientado muito os

professores para oferecer a esses alunos que disputam dentro das áreas / dos que despontam dentro das áreas, de muita capacidade e oferecer mais materiais pra ele fazer além do que a oferta normal na turma regular / não sei se atenderia é especificamente dentro da alta habilidade porque também não tenho grandes conhecimentos desse diferencial, o que seria necessário...

Vicente: Ok.

IRTH: De verdade o que a gente tem mais na formação (*dos Professores*) e até por conta das grandes quantidades que tem aparecido é TDA, TDH esses casos, a dislexia.

Vicente: E durante a sua formação a sua formação, pedagogia certo? A senhora teve em algum momento alguma disciplina, algum tópico na disciplina que estudava essa questão das altas habilidades?

IRTH: É pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia e de um ano e meio no curso que fiz também no Rio e outra pós é de supervisão e outra de administração mas aí é uma área mais específica. Sim, dentro do curso de psicopedagogia que eu fiz nós tivemos alguma coisa muito raso mas tivemos e tinha altas habilidades eu me lembro asses clássicos né TDA, TDH e etc., mas tinha altas habilidades aliás é de lá a referência que eu tenho até porque exatamente mais ou menos na mesma época que eu estava fazendo o curso de psicopedagogia era a época que eu tinha contato com este aluno que eu considero como altas habilidades então eu guardei essa informação.

Vicente: Entendi é lá essa experiência senhora teve lá no Rio tinha um programa específico na escola ou não? Algum desses programas?

IRTH: Não, nada específico ou diferente naquele momento não.

Vicente: A Sra gostaria de dizer algo mais sobre o tema?

IRTH: Não, espero ter contribuído. Muito obrigada.

Escola E - Entrevista com CNI

Vicente: Assim acho que fica melhor / então muito boa tarde

CNI: Boa tarde.

Vicente: Boa tarde C , obrigado pela concessão da entrevista. Poderia falar seu nome completo, sua formação e a quanto tempo está na direção por favor.

CNI: CNI sou pedagoga e psicopedagoga comecei minha carreira como professora alfabetizadora e depois eu me tornei coordenadora de educação infantil, depois coordenadora de fundamental e nos últimos / eu tenho 35 anos que eu trabalho aqui / já trabalhei em outras instituições antes / aqui eu comecei enquanto ainda era do Sto A / comecei como supervisora e depois nos últimos 15 anos eu tô como diretora de ensino. Durante um tempo diretora de ensino da educação infantil até o fundamental I até o quinto ano e a partir desse ano da educação infantil até a terceira série do ensino médio responsável por todo processo de ensino da escola.

Vicente: Ok C. Que conceito você tem de uma pessoa com altas habilidades, superdotação?

Claudia: É um aluno que tem desenvolvido determinadas habilidades pra além do que é esperado na sua idade pra bem além do que é esperado pra sua idade porque nós temos alguns alunos que têm / que se destacam mas que a gente não colocaria / que eu não colocaria no quadro do superdotado né e a pouca experiência que eu já tive em lidar diretamente com esse tipo de aluno me mostra que é um aluno que tem habilidades muito diferenciadas do que se espera pra idade dele normalmente pelo menos é a percepção.

Vicente: Você falou de casos que vocês têm, vocês têm casos identificados formalmente através de laudo ou é um consenso interno?

CNI: Na verdade é o seguinte existe alguns meninos, alguns alunos que você percebe eles como diferenciados independente de laudo e que não necessariamente você precisa do laudo pra fazer alguma coisa / a gente não pede laudo porque a gente acha que o menino é superdotado a gente pede um laudo por que o menino tem um comportamento que é muito diferente do comportamento da faixa etária dele e aí a gente descobre que o que está associado a justificativa para esse comportamento diferenciado é a superdotação.

Vicente: Então o foco da escola é no comportamento?

CNI: É muito mais no comportamento do que na superdotação entendeu? Às vezes comportamentos assim de má sociabilidade, dificuldade de sociabilidade, dificuldade de participar de processos de rotina então aí quando você vai pesquisar, vai pesquisar, vai

pesquisar às vezes você faz alguma indicação quando você descobre o que justifica esse comportamento é a superdotação mas a gente só enxerga depois.

Vicente: Entendi

CNI: Só enxerga depois.

Vicente: Tem um quantitativo destes casos?

CNI: Não não tenho.

Vicente: Alguma estimativa?

CNI: Não tenho mas que não é uma coisa que chama atenção não tá não é não.

Vicente: Na escola existe um serviço especializado para lidar com estes alunos?

CNI: Estamos organizando / a gente tem dois viés dentro da escola o viés do ensino e o viés da formação / então eu tenho uma coordenadora de ensino e uma coordenadora de formação tá / pra cada série então o coordenador de ensino é responsável por matriz de ensino a matriz que direciona todo o ensino, acompanhamento do professor, as avaliações o processo de avaliação tá / tudo que diz respeito ao desenvolvimento social, psicosocial, emocional desse aluno é da coordenação de formação, que acompanha / então ela faz os atendimentos a pais, todos atendimentos ao aluno / qualquer questão no dia a dia do aluno ou de tristeza ou de euforia ou de mal comportamento é ela que cuida...

Vicente: Contato com os profissionais externos também?

CNI: Contato com os profissionais externos, indicação pros pais tá ela faz essa ponte entre o ensino / se tem alguma dificuldade, algum resultado inadequado de nota / ela faz essa leitura se está associado a alguma outra característica deste aluno *ta ta ta* então ela conversa com a família, ela faz encaminhamento, ela acompanha junto com o professor / esse professor é atendido semanalmente por essas duas pessoas uma que acompanha o professor nas questões de ensino-aprendizagem e a outra que acompanha o professor nesses processos do aluno /hoje eu tenho vários projetos na escola para atender o desenvolvimento de habilidades socioemocionais / hoje eu tenho foco do mesmo jeito que eu tenho uma matriz de ensino dentro da escola eu tenho uma matriz de habilidades socioemocionais definidas para cada ano série / então pra cada ano série eu tenho três habilidades socioemocionais definidas para serem trabalhadas na série / do maternal à terceira série do ensino médio.

Vicente: como se fosse um currículo?

CNI: Um currículo mesmo tá? Exatamente e funcionando com a mesma prioridade e importância do ensino da Matriz de português, de matemática, de física / porque isso já vem acontecendo algum tempo dentro da escola mas é cada vez mais gente tentando colocar o mesmo grau de importância porque começou assim.

Vicente: Muito interessante.

CNI: Né? Hoje eu não vou te falar que tá assim pertinho... Do mesmo jeito que tem eu como gestora de ensino existe um gestor de formação que cuida dessas pessoas responsáveis por esse processo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais / então é um currículo assim bem / não é que as ações são formalizadas mas há intencionalidade tá?

Vicente: Vocês têm programas específicos pra atendimento / incentivo para olimpíadas? Como acontecem?

CNI: Eu tenho um programa de que eu chamo de habilidades para a vida tá / ele é uma reunião de projetos que visam desenvolver competências socioemocionais através de atividades extra curriculares / tenho equipes de olimpíadas, tudo quanto é olimpíada que você puder imaginar nós participamos / tenho professor que faz treinamento pra participar das olimpíadas então não é só uma questão do menino ter uma competência pessoal não a gente também investe...

Vicente: Sim.

CNI: Investe e desenvolve / e aí claro que esses meninos que tem uma competência cognitiva principalmente ligado à alguma área específica física, química *la la la la* claro que esses meninos são os que a gente convida / ele se destaca e a gente convida pra isso / mas o aluno pode se candidatar tá? E para ele participar ele precisa ter alguns requisitos tá / esse aluno das equipes de olimpíadas tem que ter uma nota X nas áreas entendeu? nós fazemos um acompanhamento

aqui muito grande, diário e processual do dever de casa / a gente entende o dever de casa como uma metodologia de ensino e aprendizagem / então o aluno que tem muita dificuldade de estudar sozinho em casa / a gente não entende o dever de casa como um direcionamento de estudo e não esse dever de casa pelo dever de casa mas uma forma do aluno ter uma orientação de estudo então esse dever de casa é o aluno que pra participar

desses programas ele tem que ter compromisso com dever de casa e uma nota x na área que ele tá se candidatando para participar tá isso quando eu estou falando de olimpíadas só que o programa ele não é só de olimpíadas isso que eu quero te mostrar /

Vicente: É como se fosse um aprofundamento em que as olimpíadas seriam um dos focos?

CNI: Não não é um aprofundamento quer ver / deixa eu ligar o computador / (atende o telefone) / só pra você entender isso aqui é uma síntese da matriz eu tenho essa matriz destrinchada tá? Então pra cada período eu tenho três ou quatro habilidades socioemocionais definida.

Vicente: ok.

CNI: até a terceira série do ensino médio tá? / e eu tenho esse programa Habilidades pra Vida que ele tem como foco desenvolver habilidades socioemocionais importantes para a vida associada ao conhecimento interpessoal e intrapessoal tá e aí então eu tenho o Magnum Belas Artes que envolve essas habilidades que trabalha com o desenvolvimento dessas habilidades emocionais tá e aí quais as modalidades oferecidas? Eu tenho o Magnum musical, Magnum que ensina teatro e Magnum artes visuais tudo isso todos esses programas são extracurriculares pros alunos que tem habilidade para tá? Magnum social eu desenvolvo essas habilidades socioemocionais e aí eu tenho Magnum Geração que é especificamente pros meninos do ensino médio é um programa que a gente esse programa do “M” Social ele tem a ver com o voluntariado, com ação voluntária, envolver no aluno essa característica de ser voluntário tá? Os meninos de ensino médio fazem mutirão em associações, em creches, asilos *ta ta ta* cada ano a gente adota uma instituição e eles passam o ano reformando literalmente alguma coisa nessa instituição e quando eu falo reformando é assim cimento, tijolo, tinta é trabalho mesmo tá? Eles vão lá e pesquisam as necessidades, eles fazem levantamento da necessidade, correm atrás do financiamento disso, angariando os custos... fundos do projeto / o projeto arquitetônico da coisa / por exemplo desse ano é reforma de uma quadra numa creche tá então envolveu arquiteto *ta ta ta* e eles tão lá trabalhando nisso tá?

Vicente: Que interessante.

CNI: “M” Ação Agostiniana é pros meninos do fundamental que também tem a ver com... / chama AMA e nós reunimos os meninos pra desenvolver neles esse conceito de

voluntariado e eles também fazem visitas *ta ta ta* como são meninos mais novos eles tem encontros aqui presenciais para trabalhar na conceituação disso, o quê que é ser um voluntário? Quais são as características de um voluntário? Porque as pessoas às vezes entendem essa questão do voluntário muito como se a pessoa ganha mais do que dá as vezes entende? Então pra trabalhar nessa coisa da gente ter que olhar assim qual é a necessidade do outro / não é a minha necessidade / não porque eu vou lá um pouquinho boto a cabeça no travesseiro e durmo de consciência tranquila que eu já fiz a minha parte...

Vicente: Ou eu tô muito solitário e eu vou lá porque pra eu ter cia... Vou me tornar popular na escola...

CNI: Exatamente né? De participar de um grupo né? vou participar de um grupo de jovens que faz que levanta essa bandeira...

Porque eu sou bacana, porque eu faço boa ação né então qual que é a responsabilidade disso, compromisso disso então o desenvolvimento conceitual disso além de experimentar ações para depois ele virá ... no ensino médio tá.

Vicente: De certa forma integrar ao ensino médio uma preparação pra esse.

CNI: O Magnum espiritualidade que desenvolve essas habilidades aqui então são pros meninos que tem foco nas questões cristãs de fé mesmo tá / então eles fazem grupo de oração na hora do recreio e aí independe apesar de sermos uma escola católica independe de religião aqui é uma coisa completamente ecumênica / é muito lindo ver eles funcionando. Pra tudo isso tem coordenador tá e todos os projetos envolvidos dentro das modalidades são de total autoria dos alunos pra desenvolver autonomia desses meninos e protagonismo.

Vicente: ok

Claudia: Tá? Tem Magnum esportes que aí a gente tem uma serie de equipes esportivas também basquete, futebol, handebol *na na na* porque nós temos escolinha igual todo mundo tem mas isso aqui não é escolinha isso aqui é equipe...

Vicente: para competições externas?

CNI: então participa de competição *pa pa pa* e aí então isso por exemplo não tem custos pra família né / os meninos que participam de equipe não tem custo porque a escolinha tem um custo e esses meninos aqui para participar da equipe eles também precisam ter

dever de casa feito, tem que ter nota X porque não pode ser só bom atleta / entende como a gente vai casando formação e ensino?

Vicente: Certo!

CNI: Porque existia o conceito de que bom atleta não precisava estudar.

Vicente: Sim.

CNI: E aí nós fomos quebrando esse paradigma do bom atleta então o bom atleta ele precisa de estudar, ele precisa de ter nota, ele precisa de fazer todos os deveres porque senão ele não pode ser o jogo da final / se ele não tiver feito se ele tiver um encaminhamento de dever de casa pode ser o artilheiro ele não vai jogar.

Vicente: E o técnico, como fica?

CNI: mas o técnico entende / ele acompanha os meninos, o boletim, as ações, os resultados o dever de casa, entendeu? Entende como todo mundo vai ajudando?

Vicente: Que bom!

CNI: E o projeto de empreendedorismo que são essa ... e aí eu tenho / eu participo Mostra "M" de Foguete que é um tipo de competição, "M" Sustentável que é um grupo que eu tenho aqui dentro que cuida dessas questões de sustentabilidade, desenvolve projetos de sustentabilidade dentro da escola tá / uso de papel reciclado ou não *na na na* tudo vem deles tá?

Vicente: ok.

CNI: TED "M" que é uma nesse modelo de TED *na na na* todos os anos a gente desenvolve esse evento dentro da escola então os meninos do ensino médio apresentam o projeto de um tema em forma de TED e aí eles se escrevem é um grande seminário é um dia inteiro então cada um tá numa sala fala os outros meninos se escrevem para assistir...

o ensino médio inteiro se envolve assistindo então é um grande evento muito bacana tá? É "COMACIN" que é uma Conferência "M" de Ciências Naturais esse ano foi muito interessante porque eles trouxeram um professor de física da UFMG e aí eu fiquei muito impressionada porque esse professor fez uma abertura fazendo uma palestra / porque esse COMACIN tem um tema eles todo ano eles sugerem um tema e a partir desse tema que é um problema eles se reúnem para resolver seu problema...

Vicente: Um problema um desafio uma coisa mais...

CNI: Um desafio esse ano era uma questão assim tipo assim soltou uma bomba nuclear não sei aonde aí as consequências...

Tá? Era um problema né hipotético pra ser resolvido durante os encontros da COMACIN e eles trouxeram esse professor de física para fazer uma palestra sobre isso e tal eu vou te falar que eu assisti uma hora de palestras desse professor primeiro que é um professor da UFMG que eu nunca vi uma didática e um powerpoint horroroso tão horroroso na minha vida.

Vicente: (risos)

CNI: Aqueles trem pra físicos / pra gente que tá acostumado a lidar com menino provavelmente superdotado e *ta ta ta* e acha que qualquer coisa que escreve o menino entende, cheio de fórmula...

Vicente: Que vai atingir todo mundo ...

CNI: Eu fiquei uma hora escutando aquele negócio assim olha eu não entendi uma palavra que o sujeito falou / se falasse assim agora você tem que fazer duas perguntas para ele qual que é o seu nome e onde você trabalha porque eu não consegui extrair nada pra fazer uma pergunta / eu fiquei chocada com o nível de perguntas dos meninos que estavam participando...

Vicente: Olha só.

CNI: Entendeu? Então são meninos diferenciados mas as vezes não é diferenciado no sentido de superdotados mas eles são diferenciados em algumas áreas e aí eles se agregam eles se juntam.

Vicente: Com essa diversidade de programas que tem fica mais fácil.

CNI: Tá? Isso é o que acontece aqui / eu tenho esses programas então por exemplo assim eu tenho um menino que às vezes ele participa de todos / todos / então ele fica aqui todos os dias até umas dez horas da noite.

Vicente: Mais ensino médio?

CNI: É / e esse menino é um menino diferenciado porque ele dá conta de ter 80% de aproveitamento em todas as áreas / entendeu? E ele passa o dia inteiro fazendo isso aqui / cada dia ele tá num trem tem dia que é dez horas da noite ele tá aqui. E aí esse menino me dá muito pouco trabalho dentro de sala / porque ele tem um espaço de produção

entendeu / nos últimos anos eu não tenho muito incômodo / eu tô te contando esse caso é de um menino lá no fundamental... A gente não conseguiu chegar lá (não entendi a fala) porque é um menino que ainda depende muito dos pais...

Vicente: Sim dos horários e tal...

CNI: pra vir aqui de tarde e *te te te* então é um negócio meio complicado / cê trazer na escola extra né a gente precisa modificar essas estruturas todas pra gente...

Vicente: É e esse é um ponto crucial ...

CNI: Vamos ver essa BNCC que tá vindo aí se vai nos ajudar a fazer realmente alguma coisa...

Vicente: A gente não sabe como fazer ainda, mas que é interessante a ideia...

CNI: O projeto ainda é muito bom é.

Vicente: Inclusive, uma das perguntas que eu ia fazer era em relação a essa oferta de projetos. Com tantos projetos e afazeres extras você acredita que seria necessário um programa específico para os alunos com AH/S?

CNI: Já tem coisa demais né?

Vicente: Durante sua formação C, você teve alguma disciplina ou estudou a questão das altas habilidades especificamente?

CNI: Não / por exemplo eu fiz pedagogia pela Universidade Autônoma de Buenos Aires fiz depois algumas outras especializações aqui ligadas à essas questões sempre com foco no menino com dificuldade de aprendizagem.

Vicente: Uhum.

CNI: Essa que é a grande verdade né? Nunca a primeira vez talvez que eu me debrucei sei com mais é esse caso que foi o pessoal de Lavras que me deu muita coisa pra ler pa pa pa talvez foi a única época da minha vida que eu me dediquei um tempo a isso.

Vicente: Tá

CNI: E olha que eu tenho 40 anos de formada ou mais.

Vicente: Pois é ... na sua equipe você sabe da formação de alguém na área?

CNI: Especificamente não / nunca foi destaque de ninguém.

Vicente: Tá.

CNI: E aí na verdade quando a gente contrata a gente também não pergunta isso né? Você até pergunta as vezes o quê que ele entende por um menino com dificuldade / mas a gente nunca pergunta o quê que ele faz com esse menino diferenciado.

Vicente: É verdade.

CNI: E aqui na escola já tem muito tempo que a gente tem se preocupado com isso assim já há muito tempo que isso tudo foi criado em função de que nós dedicamos muito tempo pra esse menino com dificuldade mas nós fazemos muito pouco pro menino que tem algum diferencial então esses programas todos foram criados pra eles / mas não é um menino não é um menino superdotado...

Vicente: Ele se encaixa aí.

CNI: Ele até pode caber aqui entendeu? Mas não é.

Vicente: Não é específico.

CNI: Não é específico entende?

Vicente: Você acredita que precisa dessa especificidade?

CNI: Não só tô te falando assim / isso tem foco tem assim quê que eu faço com esse bom aluno? Não faço nada pra esse bom aluno / eu só boto regra e obrigo ele a cada vez mais assistir a mais aula, mais aula, mais aula, mais aula entendeu? Então isso foi criado justamente pra atender essa demanda desse menino que precisa menos da aula desse professor sabe?

Vicente: E de forma mais autônoma...

CNI: E na verdade com muita intenção de protagonismo desse menino tá / então tudo isso eu tenho um coordenador e uma equipe que para cada um desses projetos ele trabalha muito pouco e os meninos trabalham muito / os meninos organizam todos os eventos. É os meninos organizam muito e a gente é muito impressionante o seguinte eles funcionam no turno da tarde nos horários que eu não tenho uma pessoa tomando conta / eu não tenho um problema.

Vicente: Eles vão pra biblioteca? Um auditório?

CNI: Não tem outros espaços próprios eu não tenho /nem disciplinário tem / pra esses grupos não tem nenhum e a gente não tem nenhum problema.

Vicente: Excelente.

CNI: A gente tem discutido muito sobre autonomia aqui dentro da escola né / é exatamente isso porque nós estamos vivendo essa polarização entendeu? / isso aqui não dá o menor trabalho.

Vicente: Que bom.

CNI: A formalidade da aula dá um trabalho danado (risos).

CNI: Então isso é o que a gente tem conseguido fazer até pra responder de uma maneira mais completa a nossa característica / do que realmente a gente acredita.

Vicente: Ok

CNI: Né? então é o que a gente tem conseguido fazer.

Vicente: Interessantíssimo esses projetos. Agradeço sua disponibilidade.

CNI: Tá, foi uma honra, espero ter contribuído.

Vicente: Com certeza, muito mesmo.

Escola F - Entrevista com SM

/ significa pausa na fala. ... significa interrupção na fala.

Vicente: Boa tarde S, obrigado pela entrevista, gostaria de saber seu nome completo, sua formação e a quanto tempo está neste setor*aqui na escola?

**Setor de psicopedagogia*

SM: SM. Sou pedagoga especialista em psicopedagogia, neuropsicologia, neurociência e psicanálise / tem três anos né que eu estou no Colégio SA, na instituição justamente pra trabalhar com a adaptação curricular para estudantes com transtornos neuropsiquiátricos e superdotação.

Vicente: Ok. Que conceito você traz da superdotação, de pessoas / alunos com superdotação?

SM: Bom eu trago um conceito de inteligência né, inteligência e esse comportamento adaptativo mesmo que é essas habilidades né, de se adaptar bem ao ambiente né, dessa resolução de problemas que a gente fala em função executiva que é planejamento, raciocínio, velocidade de processamento, é tomada de decisão e a questão do próprio QI

né, o QI muito superior né, então eu tenho é / o meu conceito de superdotação perpassa aí dentro desses conceitos.

Vicente: Certo / na escola há casos diagnosticados? Vocês têm um número em relação a isso?

SM: Temos / no ensino fundamental I nós temos um caso diagnosticado né oficialmente através de avaliação neuropsicológica é o QI muito superior detectado através das escalas Wechsler né?

Vicente: Usam a Wechsler?

SM: É o WISC IV, no fundamental II nós também temos nós temos dois casos e no médio dois casos então ao todo nós temos cinco casos dentro da oficialmente né diagnosticados no colégio.

Vicente: Mas tem por exemplo esse exemplo que a “A” (diretora geral) falou que não tem o diagnóstico...

SM: Sim...

Vicente: mas que tem características né.

SM: Sim, sim, sim, sim.

Vicente: Tá é / Em termos de encaminhamento...

SM: Ah ok!

Vicente: uma vez diagnosticados esses alunos têm um programa específico? Um programa individual? Alguma orientação externa? Como é que é feito após o diagnóstico?

SM: Sim então nós temos / é eu vou te falar de / eu vou colocar aqui de duas formas né no qual a gente faz esse diagnóstico a primeira é através de avaliação pedagógica dentro da própria escola / o professor tem né maneiras de diagnosticar, perceber através de análise qualitativa e quantitativa e aí ele sinaliza pra supervisão / junto a supervisão a gente faz um trabalho de assistir mesmo esse estudante / e quando a gente percebe que esse estudante tá necessitando de um enriquecimento curricular nós é / oferecemos esse enriquecimento né mas a gente também pede um suporte psicológico da ...

Vicente: Da família?

SM: nessa identificação né, nesse diagnóstico e da família também / e a outra forma são casos que já chegam com um diagnóstico né, então já vem a solicitação pra que a gente

faça esse pra que a gente insira esse estudante no programa de adaptação curricular né para superdotados e a escola se organiza de várias formas de acordo com a necessidade de cada estudante / então tem estudantes que necessitam de uma adaptação curricular a título de enriquecimento do currículo, do conteúdo mesmo / então a gente tem o Programa Segunda Milha que atende muito bem esses estudantes / então no Segunda Milha entra / é desafios matemáticos né de disciplinas específicas é e também iniciação científica de acordo com o que o estudante vai pesquisar...

Vicente: Gostaria de fazer.

SM: É e tudo / é e aqueles que necessitam assim de um programa de adaptação mais pra questão social, emocional, psicológica né então nós temos a prática de esportes que a gente oferece nas escolas esportivas daqui / a gente tem o próprio DEPAS.

Vicente: Esses que você falou já dão conta da parte acadêmica bem e precisam de um apoio talvez na questão do relacionamento, é isso?

SM: É eles dão conta / eles não pedem esse enriquecimento curricular a título de conteúdo porque eles têm outras questões... o que precisam ser melhoradas né e que essas habilidades aí que estão deficientes elas comprometem as habilidades acadêmicas porque o que a gente entende por superdotação não é somente habilidade acadêmica né nós estamos falando de inteligência e de comportamento adaptativo / então a gente através de avaliação neuropsicológica / ela ajuda muito a escola porque ela faz o mapeamento dessas habilidades né e quando a família não tem condição porque é um investimento alto a escola faz / mas assim institucional mais pedagógica e aí nós vamos inserindo o estudante dentro daquelas, daquelas áreas né que ele necessita de um melhor investimento então nós temos aqui programas pro desenvolvimento social, pro desenvolvimento esportivo né então isso tudo vai abrindo o leque, as possibilidades.

Vicente: Aquelas olimpíadas tradicionais matemática, química.

SM: Ah sim.

Vicente: Eles participam também?

SM: Essas olimpíadas estão dentro do programa Segunda Milha.

Vicente: Tá.

SM: Mas a gente tem o JISA né que são os jogos internos que é muito voltado pra essa interação social né e é uma escola assim muito calorosa né... que tem uma questão humana muito grande / então o estudante superdotado ele se beneficia muito dentro das atividades do Colégio Santo Agostinho e é muito natural não é aquela coisa “Ah é pra estudante superdotado” então nós vamos enriquecer o currículo pra ele assim colocando todos os estudantes de altas habilidades num... num grupo e pronto então nós temos esse cuidado de analisar o perfil né de aprendizagem de cada um, aquelas áreas que necessitam de um maior investimento e aí nós vamos construindo esse programa.

Vicente: Você os mantém incluídos nessas turmas que eles já estão né...

SM: Sim. É.

Vicente: E com esses acréscimos.

SM: É.

Vicente: Esses meninos chegam a sair da sala por exemplo / um menino do 6º ano ele pode assistir aulas em uma turma mais avançada?

SM: Sim, sim. Na verdade nós ainda não nós não temos é feito isso porque nós não temos a demanda atualmente para isso nós não temos estudantes com essa demanda só que a escola ela traz essa possibilidade né.

Vicente: Tá / P! Na sua formação de psicopedagogia ou de pedagogia você teve uma formação específica onde se estudou a questão das altas habilidades?

SM: Não infelizmente eu não tive / eu tive que eu tive é uma, um melhor entendimento na neurociência.

Vicente: Que você buscou por conta própria, certo?

SM: Que eu busquei a neurociência abriu muito meu leque né pra eu entender o processamento é cerebral desses estudantes né.

Vicente: Uhum.

SM: E depois que eu tive esse né essa noção, esse conceito de inteligência, o conceito de função executiva, o conceito de comportamento adaptativo então aí eu fui entendendo como a pedagogia e a psicopedagogia pode contribuir pra esses estudantes então assim realmente essa formação fez muita diferença (risos) na minha atuação.

Vicente: A gente percebe mesmo essa formação está muito aquém do que deveria né.

SM: Sim, uhum.

Vicente: Algum congresso específico você já participou? Algum seminário?

SM: Eu já participei. Não é / na verdade específico né para altas habilidades não mas eu já participei de congressos que tinha essa fala né / tinha um profissional específico para falar, trazer informações sobre superdotação então eu fui buscando assim dentro da federal, no Congresso Mineiro que nós tivemos é de inclusão né nós tivemos aí o primeiro congresso mineiro de inclusão dentro da federal foi / assim a gente teve especialistas trazendo né sobre altas habilidades que foi muito enriquecedor / foi o último que eu participei (risos). E eu não consigo gravar...

Vicente: Mas que bom...te falo que você é uma das exceções ... você gostaria de dizer algo mais?

Vicente: Agradeço muito pela sua participação...

SM: Ah eu que agradeço aí (risos).

Escola G - Entrevista com JTAO

Vicente: Boa tarde J, obrigado pela concessão da entrevista.

JTAO: Boa tarde Vicente.

Vicente: Queria que você começasse falando seu nome, sua formação e a quanto tempo está na função de direção da escola.

JTAO: JTAO, atualmente diretor-geral a dois anos, graduado em Ciências Sociais pela UFMG, habilitação licenciatura em sociologia, depois especialista em História, Sociedade e Cidadania pelo UniCEUB de Brasília e recentemente um pós-graduação em gestão escolar pela Universidad Alberto Hurtado do Chile.

Vicente: J! Que conceito você traz de um aluno com altas habilidades?

JTAO: Diria que o aluno com altas habilidades ele consegue se diferenciar dentro da escola diferenciar-se da maioria a partir de um desempenho de um alto desempenho e de um alcance de resultados que diferencia / claro que o alcance de resultado não se dá só a partir de uma análise objetiva, numérica no resultado alcançado mas também do modo como

esse aluno consegue se colocar nas relações escolares e fazer análises e o modo diferenciado.

Vicente: Ok, aqui no colégio vocês tem casos diagnosticados? Com laudos específicos?

JTAO: Não, diagnosticado não / a gente consegue a partir do acompanhamento feito pelas coordenações de série identificar um grupo de alunos que se destaca né dos demais não sei se eu já adianto uma situação mas como a Companhia de Jesus nos últimos anos ela fez o processo de redação seu projeto educativo comum e ela estabelece como meta para os colégios tratar melhor a questão da educação inclusiva entendendo educação inclusiva no aporte que pode se dar mas na garantia de aprendizagem de todos né conceito amplo de educação inclusiva então isso acaba forçando as escolas a começarem um movimento de olhar diferenciado pra aquilo que a gente o você mesmo colocava dos extremo...

Vicente: Os dois lados.

JTAO: Os dois lados mas sempre nessa perspectiva de garantia das condições de aprendizado para todos.

Vicente: O colégio tem a identificação que você falou que é mais pela via da coordenação né!... o colégio tem algum programa específico pra atender esses alunos? Aulas extras? Um aprofundamento?

JTAO: Um programa diferenciado não / o que acontece nos últimos anos e voltado pra esse público não / o colégio tem iniciativas na linha da inovação em educação e aí claro que o público que busca determinadas atividades no contexto escolar pra além do que está posto no currículo é um público que já tem um interesse e mesmo desempenho melhor que o outros / então existem ações na escola que podem captar esses alunos mas não existe um programa pensado para o atendimento desses alunos.

Vicente: Essas ações são pra todos?

JTAO: São pra todos obviamente depois quem vai buscá-las e que vai ter melhor desempenho da maioria né então por exemplo tem um programa aqui chamado Jovens Pensadores que é pra trabalhar a questão de leitura de textos da área de humanas né como um plus dentro do que é formação na área especificamente dita então existe um perfil de aluno que vai buscar, que se interessa mais por leitura, interessa pela área e que aí vai ter um acompanhamento mais específico por parte de um grupo de professores...

Vicente: Extra turno?

JTAO: É contra turno escolar etc. e tal dentro do que é o atendimento para todos né exatamente em função disso que eu dizia é uma atenção que a instituição pede pra questão da inclusão em educação que nós temos aqui é muito recente né foi começou os trabalhos se iniciaram no início de 2016 é o que a gente chama de NAE que é Núcleo de Apoio Educacional então o NAE ele é uma equipe multidisciplinar né terapeuta ocupacional, psicopedagoga e psicóloga e aí ele é a instância em que a qual os coordenadores de série recorrem quando eles identificam determinado aluno com necessidade dentre aspas né com a necessidade especial no contexto escolar...

Vicente: Tá.

JTAO: Quer dizer de um aluno que precisa de uma atenção especial então o coordenador acessa o NAE e essa equipe multidisciplinar vai poder então dar um aporte e mesmo um direcionamento sobretudo de orientação familiar pra que esse aluno ou seja atendido ou na especificidade de aumento de desempenho né ou na especificidade de buscar algo que sirva de aporte que a escola hoje não dá conta.

Vicente: Tá.

JTAO: É uma estrutura posta.

Vicente: Chegam a fazer um Plano de Desenvolvimento Individual PDI pro aluno?

JTAO: Sim eles / o aluno é atendido pelo núcleo e o núcleo traça um perfil... e a partir do perfil ele subsidia o trabalho do coordenador e ele também faz o atendimento e orientação para as famílias.

Vicente: Algum caso de aceleração de estudos? Que ele tenha pulado de uma série pra outra?

JTAO: Não. Desconheço.

Vicente: Na sua formação, em algum momento você teve uma cadeira, um estudo específico sobre superdotação?

JTAO: Nada, nada, nada , nada, zero.

Vicente: Você acredita que na sua equipe tenha pessoas que tiveram?

JTAO: Talvez quem tenha especialização na área de psicopedagogia eventualmente tenha o pessoal da área de psicopedagogia e psicologia fora isso desconheço também.

Vicente: Ainda sobre um setor específico, você já citou essa coordenação que vai fazer a identificação e encaminhamento / como é o seu grau de autonomia dentro do colégio para propor um projeto novo? Ou alguma alteração na forma como já é feito, como funciona essa autonomia da direção aqui?

JTAO: Em função da constituição da rede eu diria que nós estamos no processo de perda se a gente se compara com que foi a autonomia de um diretor em anos anteriores.

Vicente: Uhum.

JTAO: Então vou dar um exemplo prático se há uma decisão de rede por implementação de alguma ação quer dizer não há mais por parte da escola a autonomia pra negar isso a escola tem que implementar determinada ação a partir da diretriz institucional se essa for a diretriz institucional.

Vicente: Das 20?

JTAO: São 16 hoje no Brasil.

JTAO: É então se opta ah não agora nós vamos implementar o programa bilíngue com a empresa tal quer dizer eu não tenho mais a opção de dizer eu não quero.

Vicente: Entendi / é quando se transforma em redes né...

JTAO: Há essa questão você trabalhou nos Maristas e você sabe que lá isso é muito natural.

Vicente: 70 e poucas escolas lá ...

JTAO: Imagino então é isso agora de iniciativa nossa o que acontece aqui é que há uma como nós formamos um conselho de quatro diretores é mesmo na condição de diretor-geral o que eu faço é uma construção mais dialógica desse grupo então claro quando há uma proposta de implementação de alguma nova ação de algum novo projeto há um diálogo, ter um diálogo intenso entre essas 4 pessoas pra uma definição e claro uma tomada de decisão é sempre buscando a conciliação e aquilo que é possível em termos do que é dado de autonomia no contexto Institucional.

Vicente: Uhum / JTAO se eu tivesse que classificar talvez assim talvez contar alguns alunos que se destacam mais você teria um número em relação a isso? Um percentual?

JTAO: Percentual do total / hoje nós temos isso mais até quantificado pelo seguinte alguns anos umas das mudanças que fizemos na questão acadêmica é que o atual diretor acadêmico desenvolveu o que a gente chama de avaliação integrada o que que essa

avaliação integrada? ela serve de segunda chamada pra alguém que perde uma das avaliações regulares então o aluno pode ter ao invés de fazer aquela segunda chamada regular ele faz a integrada como modalidade de segunda chamada / ela serve de recuperação pro aluno que não atingiu o mínimo que é 60% então ele também tem o número de provas que ele pode fazer para alcançar os 60% / ele serve de suplementar quando um aluno escolhe substituir uma nota então nós temos duas globalizantes suponhamos que o aluno teve 80% e 60% ele pode escolher fazer de novo como suplementar a que ele ficou com 60% para aumentar a nota e chegar a 80 que ele tinha outra e ela serve como prova desafio para os alunos que têm acima de 85% de aproveitamento então o aluno que ele tem 85% ele faz a mesma prova que os outros ela tem um determinado de questão mas ele faz três questões que são questões desafio que são mais pesadas e que proporcionam que ele saia de 85 e atinge até 100% tá.

Vicente: Bacana.

JTAO: Então isso nos dá que que acontece né no processo de implementação a gente passa a ter o interesse dos alunos na linha de busca de desempenho veja né eles buscam a avaliação integrada na perspectiva de aumentar o seu desempenho escolar (não entendi a fala) né e aí esse grupo que é o grupo que já tinha né um aproveitamento um alto aproveitamento o fato de instituímos como avaliação com provas desafio é foi uma estratégia de motivá-los né de motivá-los um pouco naquilo que se dizia a gente não olha né quer dizer mesmo que seja pontual, que não haja um trabalho, um projeto específico desenvolvido para poder fazer a manutenção do auto desempenho mas existe um mecanismo que hoje nos favorece né e aí é o que a gente tem observado agora nos anos é uma gradativa migração de faixas você deixa de ter um percentual de alunos claro que majoritariamente a gente continua tendo o percentual tá ali na casa dos 60,70% mas você começa a ver essa mudança gradativa de faixas né esse deslocamento de um aluno mediano pra um aluno que tem um desempenho melhor.

Vicente: Interessante quer dizer um instrumento provocou uma mudança...

JTAO: Já mexeu pra caramba na estrutura né.

Vicente: Ok era isso J, se quiser acrescentar alguma outra coisa, algum caso como professor ...

JTAO: Eu vejo muito na linha do que você colocava de uma desatenção da escola né a escola se preocupou com aqueles alunos de desempenho abaixo né e a escola acaba tendo iniciativa despendendo esforços nisso e uma das críticas que a gente recebe eu acho que é um dado importante quer dizer o público que nós atendemos acaba em dados momentos criticando esse dado da escola não ter estratégias para lidar / então eu chego a ter perdas de alunos em função disso ao longo dos anos eu diria que boa parte das transferências que eu assino aqui para outra escola tem como justificativa da família a busca por uma escola que desafie mais o filho nessa questão da (não entendi a fala) de aprendizagem e resultados.

Vicente: É interessante isso mas eu percebo que existe um equívoco dos pais nesse sentido de achar assim ah a escola tem que ser mais puxada não é isso né às vezes esse aluno tá querendo outro tipo de desenvolvimento é um aprofundamento em alguma coisa não é a escola mais puxada em si sabe?

JTAO: Ou um sistema avaliativo que seja mais rígido necessariamente né

Vicente: É, não percebo isso como importância para o aluno, mas só para a família, este é um ótimo dado. Muito obrigado J.

JTAO: Eu que agradeço espero que seja de ajuda.

Vicente: Com certeza.

Escola H - Entrevista com SMMA

Vicente: Bom dia S, vou começar pedindo seu nome completo e sua formação por favor.

SMMA: SMMA, sou psicóloga e psicopedagoga.

Vicente: Há quanto tempo você tá aqui na instituição?

SMMA: 13 anos na coordenação pedagógica.

Vicente: S, que conceito que você traz de uma pessoa com altas habilidades, de um aluno com altas habilidades?

SMMA: Bom é uma criança que tem uma competência mais elevada em determinado âmbito né / ela não tem altas habilidades em todos os conteúdos, em todos os conceitos, mas ela se destaca em um conteúdo uma competência é maior em determinados talentos

né e aí em cima disto é que a escola pode trabalhar com ele incentivando aquilo que ele tem e considerado como algo de maior êxito, maior competência / Claro que é uma criança que tem uma percepção maior do mundo Nós temos famílias que chegam dizendo que o filho tem altas habilidades né... mas na verdade quando vão investigar não se tem altas habilidades né tem algum outro sintoma, algum outro transtorno, mas não altas habilidades né... (inaudível)

Vicente: Você já começou a falar que vocês não têm casos identificados na escola, né? e os casos que a comunidade escolar identifica, os pais trazem / vocês têm alguma discussão em relação a isso? Um encaminhamento? Qual é o procedimento?

SMMA: Normalmente quando os pais trazem a primeira pergunta nessa interação com a família é perguntar se houve realmente um diagnóstico né de onde é que eles tiraram essa ideia ou trouxeram essa informação/ para que a escola possa pensar em conjunto né / como toda e qualquer inclusão que nós fazemos a gente faz a inclusão e trata como inclusão quando se tem um diagnóstico sobre ela né se não existisse diagnóstico a escola entende procura atender aquela criança nas demandas mas não especificamente como inclusão.

Vicente: Você desempenha o papel de coordenação né? Existe um outro setor né aqui dentro da escola que cuide dos casos de inclusão?

SMMA: Sim nós temos uma equipe / uma supervisora, uma coordenadora e orientadora e eu então sempre nós nos reunimos juntamente com a professora pra estudar e analisar um pouco cada criança e o que fazer em cima do que se apresenta.

Vicente: Existem PDIs pras crianças?

SMMA: Hoje nós temos apenas duas crianças que fazemos o PDI... Crianças que realmente tem o transtorno né / com as necessidades educacionais especiais a gente não faz o tipo de TDH, hiperatividade a gente tem uma atenção específica com essa criança em sala de aula mas não temos o PDI.

Vicente: Já estão tão comuns né S, que não justifica o PDI pra cada um, não é.

SMMA: Em média eu tenho de cinco a seis crianças em sala né então a gente tenta atender o que o especialista pede mas naquilo que é possível tratar dentro da sala de aula em conjunto.

Vicente: Esses casos / que os pais acham que o filho tem a superdotação / tá ligado diretamente a questão da nota ou não?

SMMA: Não nem sempre às vezes tá ligada a um a um sintoma que aparece dentro da sala de aula de uma inquietação maior, de uma dificuldade que tem de centramento, de uma agitação maior dentro da sala então quando a gente chama a família para conversar a primeira coisa que eles dizem é isso que ele é muito inteligente e tem alta habilidade ele não tá suportando aquilo que está sendo dado em sala de aula.

Vicente: Eu já ouvi muito essa “desculpa” (entre aspas né).

SMMA: Inclusive pais que dizem olha eu pesquisei muito, já estudei muito / então eu tenho a certeza de que meu filho tem altas habilidades e vocês não tão dando conta de lidar com ele né e muitos deles às vezes quando vão para um diagnóstico descobre-se outras coisas né...

Vicente: Um TDA ou outra coisa né.

SMMA: Isso um transtorno maior né / e porque eles não querem muito / também os pais têm dificuldade de lidar com a situação, a realidade né.

Vicente: S!, no colégio existem programas específicos pra esses alunos que despontam um pouco mais? Um programa extracurricular? De aprofundamento? De estudos pras olimpíadas?

SMMA: Nós temos os alunos do quinto ano que estudam pras olimpíadas né / temos o extracurricular nós oferecemos uma série de aulas extras que são o trampolim / uma escola de esportes que tem dentro do colégio, existem aula de música, flauta, coral então nós implantamos esse ano também dois programas muito interessantes e que é isso nós oferecemos dentro da grade curricular no turno para todos os alunos de terceiro, quarto e quinto que é o programa Mente Inovadora né que trabalha com essa questão do raciocínio, das habilidades socioemocionais e ...

Vicente: Estratégicas.

SMMA: é estratégias / o Made in Make que trabalha o pensamento computacional e que de uma certa forma nós estimulamos um pouco esse raciocínio da criança né e esse Made in Make é para o primeiro e segundo ano e o Mente Inovadora do terceiro ao quinto.

Vicente: e assim você falou que o Mente Inovadora é um programa de (inaudível)...

SMMA: É de socialização também.

Vicente: Muito interessante.

SMMA: Muito interessante e as professoras elas têm contextualizado muito o que se faz nesse programa então sempre que tem um desafio em sala de aula elas se reportam naquele momento vivenciado do jogo pra trazer como uma possibilidade de discussão e reflexão.

Vicente: De resolução de conflitos?

SMMA: Isso é muito ligado a isso...

Vicente: ... gosto muito desse programa também.

SMMA: mas extraturno para esta questão não / mas a gente tem essas oficinas que acabam estimulando um pouco mais a criança.

Vicente: Tá, do sexto ano ao ensino médio, certo? .. (não entendi a fala).

SMMA: É do sexto ano ao ensino médio a Rosário.

Vicente: Você acredita que exista a necessidade de uma estrutura diferente tanto curricular quanto de horários ou de atendimento pra estes alunos ou o que o Colégio já faz atende esses alunos diferenciados?

SMMA: Eu vou te dizer da realidade que nós temos hoje né o que o colégio está propondo especificamente para esses dois alunos que demandam acompanhamento diferenciado nós entendemos que estamos tendo resultados né com o PDI, com a auxiliar que acompanha a criança então essa auxiliar tem uma pesquisa muito grande nós atendendo de forma diferenciada e os especialistas que atendem paralelamente né então hoje o trabalho que nós fazemos é dentro do turno e nós estamos conseguindo resultados no futuro será que é necessário isso acho que vai depender do número de alunos que a escola tem né... a demanda que nós vamos receber né / mas hoje a gente consegue trabalhar dentro do turno e com a estrutura que nós temos criado.

Vicente: S, você falou que sua formação que é em psicologia / durante a sua formação você teve alguma cadeira, algum estudo específico sobre a superdotação?

SMMA: Não eu tive conteúdos mas não aprofundados né / mas no momento pós-formação eu trabalhei na APAE então isso me levou a trazer um pouco de conhecimento maior a respeito dessas crianças né eu tive oportunidade de atender diferentes crianças com diferentes transtornos né.

Vicente: e você falou que na sua equipe você tem uma orientadora e outra...

SMMA: Supervisora.

Vicente: Supervisora.

SMMA: É.

Vicente: você saberia dizer se elas tiveram alguma formação nessa área?

SMMA: Não não tiveram e é uma das coisas que a gente conversa muito com as famílias né o colégio está aberto pra receber mas é um momento de formação também pra a gente o que a gente tem feito ultimamente são formações específicas, cursos menores relativos ao tema então a gente a pouco tempo nós duas fizemos um curso online sobre a inclusão estudando um pouco mais sobre os transtornos, fazemos congressos, vamos em palestras, estão buscando um pouco mais esse conhecimento né.

Vicente: Como é que funciona o seu grau de autonomia aqui dentro da escola, você tem autonomia de propor um projeto novo? Implementar um projeto novo?

SMMA: Sim sempre que eu proponho junto com a minha equipe o nosso primeiro caminho é apresentar o projeto pro conselho com todos os aspectos, explicar tudo que vamos fazer e normalmente nós temos abertura para desenvolver o projeto a escola é muito aberta... nós não tivemos nenhuma dificuldade até hoje em desenvolver qualquer projeto ligado não só essa área da inclusão mas em todos os aspectos pedagógicos.

Vicente: Ok é isso. Gostaria de dizer algo mais?

SMMA: Não...

Vicente: Te agradeço a entrevista e espero depois / quando eu tiver alguns resultados poder compartilhar.

SMMA: Eu que agradeço sua vinda aqui.

Escola J - Entrevista com HQC

Vicente: Bom dia professor H, obrigado pela concessão da entrevista gostaria de começar te pedindo pra falar seu nome completo e sua formação.

HQC: HQC minha formação na graduação é em educação física.

Vicente: E há quanto tempo você está aqui na instituição?

HQC: Na instituição como profissional eu tô desde o ano de 1989, mas nessa unidade como diretor desde fevereiro de 2017 não tem um ano e meio ainda.

Vicente: Ok H / como havia te falado nosso foco é o atendimento a alunos altas habilidades então que conceito você traz de uma pessoa com altas habilidade ou superdotação?

HQC: Bom um aluno com altas habilidades é um aluno que consegue é / muito antes da média dos outros alunos absorver todo o conteúdo, todo o tipo de ensinamento que é dado pra média dos alunos.

Sobre a questão da autonomia (não gravado): Parcial, depende do conselho dos colégios da congregação.

Vicente: E aqui no colégio vocês tem casos identificados? Com algum laudo?

HQC: Não nessa unidade não tem superdotação não.

Vicente: Indícios assim de meninos que a comunidade escolar fale, os professores ou os pais?

HQC: É nós temos alguns alunos que são fora da curva é / em praticamente todos os quatro seguimentos, mas que tem laudo de superdotação a gente não tem.

Vicente: Tá esses fora da curva que você fala são normalmente por causa de nota ou alguma outra característica que vocês notam?

HQC: Ó por causa de nota e por causa do comportamento, por causa do nível de diálogo é até de comportamento social também.

Vicente: Tem algum setor específico dentro do colégio que acompanha, que tem algum acompanhamento diferenciado pra esses meninos? Algum programa diferenciado?

HQC: Bom então a partir do ano passado o CSM conta com uma psicóloga que nos presta assessoria para todas as unidades em todo tipo de caso não só de superdotação mas qualquer tipo de caso de aluno que tenha algum tipo de laudo.

Vicente: E esse setor faz adaptações, PDIs?

HQC: É esse setor, esse setor trabalha em conjunto com as coordenações de ensino para que as adaptações sejam feitas de acordo com a necessidade individual de cada aluno com laudo.

Vicente: Há programas específicos pra esses seguimentos assim você falou que tem um setor, tem um setor de psicologia e dentro dele programas específicos pra TDAs, pra dislexia isso já existe normalmente?

HQC: Bom essa assessoria que a gente tem vamos chamar assim de assessoria de psicologia ela trabalha de maneira bem individual não há um programa específico pra TDA.

Vicente: Ok.

HQC: Ela trabalha de acordo com a necessidade individual de cada aluno junto com as equipes externas que trabalham junto as famílias desses alunos.

Vicente: Com a família, com a psicóloga que atende...

HQC: Exatamente normalmente uma equipe multidisciplinar né

Vicente: Tá.

HQC: e aí essa assessoria nossa trabalha em conjunto com essas assessorias, com essas famílias, mas pro atendimento individual de cada aluno.

Vicente: É esses programas de avanços de estudos assim como olimpíadas, olimpíadas de matemática, de química, cês têm incentivo a isso? Existe um horário pra que esse aluno que queira fazer um aprofundamento volte à escola para estudar?

HQC: Sim nós temos /é a gente tem incentivado bastante todos os alunos a participarem de todo tipo de olimpíada né, desses eventos e / nós temos fora do horário escolar monitorias e grupos de estudos.

Vicente: Existe alguma olimpíada interna dos Colégios da rede?

HQC: Não olimpíada interna não nós participamos das olimpíadas externas.

Vicente: E esse programa que você falou são para as olimpíadas de matemática, química, física...

HQC: Astrologia, astronomia né / química, biologia.

Vicente: ok.

HQC: E existe umas agora também de algumas empresas individuais esse ano inclusive a gente participou de um concurso de redação promovido por uma empresa que tem um serviço uma espécie de Netflix de livros / então não só dessas olimpíadas que são mais conhecidas no meio acadêmico mas por alguns prestadores de serviços educacionais que criam competições, eventos similares a esses mas que são dessas empresas.

Vicente: Talvez até uma busca de talentos ...

HQC: Sim, sim uma busca de talentos.

Vicente: Interessante essa eu não conheço / H, você acredita que exista a necessidade de um programa especial pra atender os alunos superdotados? E que vá além do que a escola já oferece?

HQC: Acredito sim Vicente acredito que o caminho pra educação é um cuidado coletivo mas um olhar cada vez mais individualizado pras necessidades, pros anseios de cada um não só pros superdotados mas pra qualquer tipo de aluno é um grande desafio né diante de uma comunidade grande você ter um olhar individual pra necessidade de cada aluno mas eu acredito que o caminho é esse você é traçar itinerários individuais pra cada aluno e aí é óbvio que o superdotado ele entra nesse rol pra poder atendê-lo para além daquilo que a gente oferece de maneira média.

Vicente: Na sua formação de educação física os nas especializações que você fez em algum momento você estudou especificamente o tema de superdotação?

HQC: Não, não na verdade na minha graduação ela foi feita da década de 80 e com término no início da década de 90 e eu senti muita falta de algo é mais na linha pedagógica eu ainda peguei uma graduação de educação física eminentemente técnica e prática e as três especializações que eu fiz foi na área de gestão não foi na área específica de pedagogia então eu não tive uma formação nesse quesito.

Vicente: Na sua equipe, sabe se tem alguém com formação nesse sentido?

HQC: Não posso te falar não tenho essa informação.

Vicente: Tudo bem / é isso / te agradeço há alguma coisa que você queira falar mais?

HQC: Não eu agradeço e digo que é sempre um grande prazer poder contribuir pra alguém que tá trabalhando em prol da educação e o nosso país precisa muito disso.

Vicente: Obrigado H.

Escola K - Entrevista com LSMS

Vicente: Bom dia L. Obrigado pela concessão da entrevista queria começar te perguntando seu nome completo, sua formação e a quanto tempo está na direção.

LSMS: LSMS, sou pedagoga com especialização e MBA né em gestão de escolas de instituições educacionais filantrópicas.

Vicente: Gestão específica para filantropia?

LSMS: Específica. Foi em Brasília na PUC de Brasília há uns 5 anos muito interessante foi um curso muito muito bom porque na verdade era para instituições sem fins lucrativos né e eu era uma das duas únicas alunas da turma de 30 que não éramos nem freiras né...

Vicente: Ok, rsrs.

LSMS: Não estava na vida religiosa né / mas foi um conjunto do Brasil todo tinha de Manaus, tinha do nordeste, Espírito Santo, de Minas tinha eu e o Frei Antônio aqui na época era diretor do Santo Antônio muito interessante, muito interessante.

Vicente: Interessante mesmo / há quanto tempo você tá nessa instituição na direção?

LSMS: Na direção geral tem 4 anos.

Obs. Não gravada: conhece a escola há 40 anos, aluna, estágio, professora, coordenadora.

LSMS: Eu fui aluna né.

Vicente: Ahh sim

LSMS: E aí depois já passei antes de me formar eu já comecei como professora e tô aqui desde sempre né tem um pessoal o pessoal brinca que eu devia ser tombada pelo patrimônio histórico (risos).

Vicente: L, que conceito que você traz de pessoas com altas habilidades?

LSMS: Uhum na verdade eu vou assim / eu dividiria aí em dois conjuntos né / tem um conjunto com um diagnóstico que tem realmente um perfil bem especial né de capacidade de aprendizagem de forma assim bem bem elevada né / e uma coisa um pouco mais ampla não focada numa área de conhecimento e para mim tem um outro conjunto que aí a gente vê né diria quase 100% dos alunos que são aqueles que tem uma alta habilidade mais específica né que são aqueles que têm uma capacitação que a gente tem que descobrir e estimular o trabalho em uma das áreas de conhecimento ou num conjunto né / então para mim essas altas habilidades estão ligadas a capacidade de aprender e exigem uma colocação mais geral frente aos colegas, frente à sociedade com / existe também uma capacidade maior nesse sentido né a possibilidade de um desequilíbrio nessa parte social a gente observa que ela existe também né as vezes ela acompanha né.

Vicente: Antes da entrevista você começou a falar que tem dois casos com diagnóstico com identificação formal né?

LSMS: É aqui temos dois casos que são uma que fez agora 8 anos né e um que tá com 10 anos.

Vicente: E além desses dois casos formais vocês tem outros, falados na comunidade escolar? nos conselhos de classe?...

LSMS: Sim.

Vicente: Vocês têm essa prática não é, de fazer essa identificação?

LSMS: Dentro aí no caso da pedagogia logosófica uma preocupação que a gente tem é de trabalhar também com os de melhores condições né que a gente chama que são aqueles que podem não só contribuir muito consigo mesmos mas que podem oferecer para a sociedade algo mais né / então a gente tem algumas ações nesse sentido de trabalhar com essas crianças e com os adolescentes atualmente mais com os adolescentes até que isso vai se destacando né / que tem alguma capacidade maior em alguma área / então a gente estimula muito isso né / lá tem alunos que têm por exemplo uma facilidade na área de exatas às vezes de forma mais específica na de matemática então ele é convidado / se ele quiser / a fazer avaliações diferentes né que são com uma exigência maior né e se desenvolverem dentro dessa linha / então a gente já teve alunos né minha filha mesmo foi uma delas que fez todo ensino médio fazendo provas diferenciadas, mais difíceis e com 100% em todos os anos nos três anos / a gente convida o aluno a levar para o outro aquilo que ele sabe / então a gente tem em todas as áreas alunos que são mais próximos dos professores e que trabalham com os outros alunos que desenvolvem projetos...

Vicente: monitorias? como se fosse.

LSMS: Como se fosse mas às vezes como no regular isso não é muito fácil de gerenciar no dia a dia eles focam e eles oferecem para dar “posso dar uma aula sobre tal coisa?”, “posso apresentar esse trabalho?”, “posso ajudar?” né? então a gente estimula muito esse tipo de atividade né que começou com o Professor por um dia e aí agora tem alguns que é professor por vários dias porque esse assunto né de dessa aprendizagem generosa é uma coisa que faz parte então da pedagogia logosófica a gente aprender também não para se destacar né...

Vicente: Interessante.

LSMS: Então desde pequeninhos eles tem isso no começo mais no coletivo né é sempre aquilo que então eles desenvolvem projetos / sempre eles vão nas outras salas ou publicam alguma coisa, chamam pais ou vão à comunidade sempre tem essa etapa da difusão daquele que aprende né e aos pouquinhos eles vão desenvolvendo isso individualmente então às vezes fazem uma viagem e aí eu quero apresentar o quê que eu vi lá né.

Vicente: Não necessariamente acadêmicos né / os temas?

LSMS: é / mas uma viagem mais cultural né quando a gente tem sempre também né os alunos que a gente recebe lá no ensino médio os intercambistas então sempre com essa visão deles estarem trazendo aquilo que eles têm então essa troca mesmo / daquilo que a gente tem de melhor né?

Vicente: E eles fazem isso num horário específico?

LSMS: Das aulas mesmo.

Vicente: um pedaço da aula de história ele vai lá e fala de uma cidade...

LSMS: Então tem lá suponhamos o tem alguns alunos que às vezes no nono ano que ainda tão um pouco mais tranquilos em termos acadêmicos / que se destacam lá no assunto da física o professor de física adora esse trabalho então eles vêm as vezes no outro turno e eles constroem coisas, montam, ficam no laboratório e mostram pros outros né, eles ajudam os menores no desenvolvimento de projetos que estão relacionados / então a gente já sabe até alguma coisa preciso de conhecimento físico vai atrás lá do Professor Geraldo dos alunos dele né então é nesse sentido de e às vezes são alunos que têm dificuldades em outras áreas e que esse fato de poder desenvolver mais dentro daquela área que ele é bom acaba puxando né pra outras áreas.

Vicente: Muito interessante.

LSMS: Agora esses dois alunos né que a gente tem com diagnóstico como eu falei são perfis bem diferentes a mais novinha inclusive nós fizemos uma reclassificação com ela, ela foi promovida para uma série acima né e ela realmente tem um atendimento fora da escola né especializado e tem na parte social apesar de ser mais nova mas muito madura então ela convive muito bem né / isso ela nem se destaca tanto como ela tá na turma acima né da idade dela / então não existe uma idolatria nem nada com ela/ o social dela é muito

bom né o outro aluno tá com a gente agora esse é o terceiro ano dele começou com uma parte comportamental né foi identificado até ele tem lá um diagnóstico de transtorno opositor mesmo né mas / já está assim muito bem muito bem entrosado esses dias ele teve aqui na minha sala e eu falei assim “nossa eu tô sentindo muita falta sua agora vai ter que começar a vir por outros motivo né” mas uma mente muito ágil ...

Vicente: Esse é o de dez anos?

LSMS: Esse é o de dez anos...e que agora tá é aqui que agora tá assim realmente a fisionomia dele já mudou né já tá se entrosando

Vicente: Uma vez identificado o problema e encarado de frente / facilita não é, inclusive pra gente.

LSMS: Isso.

Vicente: No colégio tem serviço de identificação, de apoio?

LSMS: É não / a gente tem uma psicopedagoga mas ela cuida mais dos que têm mais dificuldade / em relação a esses alunos a gente tem um acompanhamento pra família mesmo né e isso / na verdade existe uma preocupação no infantil de tá adequando a criança à faixa etária do seu desenvolvimento global né / esse assunto de linha, da data de corte ter passado para final de junho fez com que as turmas elas ficassem com uma heterogeneidade grande em termos de idade né então a gente tem alunos que com quase um ano de diferença...

Vicente: É, um ano de diferença...

LSMS: então no infantil, na educação infantil a gente acompanha bem de pertinho pra ver se a sugestão de ir e voltar, de ir pra frente pensando sempre no desenvolvimento global da criança né e então realmente nesse momento essa psicopedagoga também colabora e às vezes é indicando a passar pra frente mas não é tão tão tão comum né/ e é mais nessa (*faixa*) mas realmente ela fica mais com os que têm mais dificuldade não tem uma coisa específica não né.

Vicente: Dos programas específicos... como é o nome desse programa que você falou / dos alunos ajudarem os professores?

LSMS: Professor por 1 dia.

Vicente: Professor por 1 dia e aí continuou com esse processo?

LSMS: Continuou com muitas atividades né.

Vicente: L, você acredita na necessidade de criar uma estrutura diferente, ou de um programa diferente pra lidar com esses alunos? ou esse dia a dia na escola com essas diferenciações que já tem aqui já fazem esse atendimento?

LSMS: Não / acho que se a gente tivesse ... esses dois alunos tão bem tão bem no dia a dia né / acho que dentro do perfil de cada um / então vamos pensar no mais velho que precisava de um ajuste aí na parte social foi onde a gente trabalhou mais com ele né e na verdade acabava aqui na parte de aprendizagem ele tinha até algumas dificuldades por causa desse desenvolvimento global né? / da menininha não ela tá bem / ela tem um acompanhamento fora vou te falar assim é / não sei até que ponto aí é falta de conhecimento mesmo né até que ponto esses alunos eles têm que ser tem que receber mais estímulos, em que área, como seria, se isso vai favorecer o desenvolvimento dele global né / porque é uma coisa que me preocupa muito é nesse sentido né bem assim que a criança ela ou o jovem ou esse esse adulto ele vai tá bem na sociedade né porque não adianta ser uma pessoa de super destaque, de Super é / um desenvolvimento excepcional é e que ele está desajustado ou tá infeliz né.

Vicente: Ou não consegue aplicar aquilo ...

LSMS: Sim, sim / então a gente já teve um aluno que me recordo que também tinha esse diagnóstico que ele foi adiantado também um ano hoje ele tá aí com 27 anos é um rapaz assim que já tem funções de gerência, que se desenvolve se desenvolveu muito, que tem uma percepção em termos de planejamento, de encaminhamento das coisas muito grande mas que a gente trabalhou bastante com ele nessa parte social que hoje ele mesmo vê...

Vicente: Reconhece.

LSMS: Reconhece a importância desse trabalho porque ele consegue agregar, ele consegue usar os conhecimentos dele, a capacidade dele pra desenvolver um conjunto e levar com ele né então tem uma convivência lá, tá noivo né, tá com uma vida equilibrada / mas foi fruto de muita conversa, de muita experiência, de muita recolocação dele né que ele já tinha um pouco de vaidade já era um outro perfil né então realmente existe uma tentativa de contribuir pra vida como um todo / mas como eu te falei não tem essa percepção se no diagnóstico deles se eles teriam que ter um desenvolvimento maior (atendeu o telefone).

Vicente: Na sua formação de pedagogia, depois na gestão, ou de que lidar no setor de psicologia, em algum momento você estudou sobre a questão da superdotação?

LSMS: Não não me recordo / É interessante que mesmo na psicopedagogia que eu fiz depois, uma especialização era sempre com a dificuldade.

Vicente: Isso é comum, percebo muito que não se tem, não se fala sobre o tema.

LSMS: É, é bem interessante mesmo.

Vicente: L, agradeço muito pela participação.

LSMS: Uai que isso e fiquei muito interessada aí no resultado também né de ver o que a gente pode realmente fazer né pra contribuir mais com esses alunos né como eu te falei a nossa preocupação é muito nessa linha geral né / mas assim no desenvolvimento do potencial do aluno né aí realmente ou dentro desse PDI (não entendi a fala) a gente tem um que é autista e tal e que aí específico dentro da (conversa com outra pessoa) eu dentro da não só de parte acadêmica que é mais a parte dele do desenvolvimento geral então esse PDI existe né mas realmente do outro aí tem que ser sincera que a gente ainda tá (risos).

Escola L - Entrevista com AMMC

Vicente: Bom dia A, te agradeço pela concessão da entrevista e eu te peço pra falar seu nome completo por favor e a sua formação.

AMMC: É AMMC, sou pedagoga e pós-graduada em educação infantil e alfabetização.

Vicente: Quanto tempo você está na direção dessa unidade?

AMMC: Nessa unidade é o segundo ano na rede 12 anos.

Vicente: Que conceito você traz sobre uma pessoa, um aluno com altas habilidades?

AMMC: Bom o conceito que eu levo em consideração hoje isso tá cada vez mais comum né eu falo que hoje as coisas têm nome antigamente não tinham então a gente não sabia muito bem como lidar é o conceito / o conceito pra mim hoje é um aluno que se destaca mesmo na sua produção, na sua interpretação, na sua oralidade né / no desenvolvimento cognitivo como um todo.

Vicente: Aqui no colégio casos identificados com algum laudo? Ou pela comunidade escolar?

AMMC: Eu tive ano passado identificado pela comunidade escolar extremamente inteligente mas com muito problema de interação muito muito e chegava inclusive / chegou a me agredir.

Vicente: Que idade?

AMMC: 5º ano, 11 anos.

Vicente: E onde anda esse menino hoje?

AMMC: Ele não conseguiu adaptar às regras, ao convívio né nós tentamos a transferência de unidade pra um lugar que ficasse mais perto mas ele não conseguiu se adaptar mas é um aluno extremamente inteligente já é o segundo que eu pego com essa alta habilidade né é o outro foi na unidade Jaraguá ... de fato chegou a pegar cabeças e “tocar” (*bater*) na mesa de ping pong.

Vicente: Também era novo era nessa faixa etária?

AMMC: Também 13 anos.

Vicente: Além desses dois que você citou há outros casos que se destacam, tem um quantitativo disso?

AMMC: Não tenho, não tenho.

Vicente: Aqui no colégio tem algum serviço específico pra com eles? Desenvolver um PDI talvez?

AMMC: Não o quê que a gente faz hoje é de acordo com o laudo // a gente vai encaminhar esse pro nosso setor que faz essa captação pra tentar uma mediadora mas um plano específico para o aluno não temos / o que a gente faz é adaptar por exemplo o que a gente já tem né com essa mediadora e como que esse aluno consegue desenvolver de acordo com o que nós temos / tem mais uma prova específica, ou um trabalho específico, um material específico nós ainda não temos.

Vicente: Algum projeto específico para estes alunos? Participam de olimpíadas? Ou outras atividades externas?

AMMC: Um trabalho específico não isso é um trabalho nosso enquanto pedagoga mesmo né de coordenadora, diretora, professora eu falo que quem trabalha com essa profissão Vicente tem que amar o que faz né a gente não trabalha só pelo título né que infelizmente hoje não tem tanto valor a gente faz porque a gente ama e muitas vezes ou 90% das vezes

a gente percebe essas habilidades e altas habilidades antes das famílias então a gente tem esse olhar de acolher e de ajudar no que for preciso sabe então mesmo a gente não tendo um plano específico a gente vai trabalhar com o nosso olhar junto com a família e buscando um profissional tentando aí deixar o aluno mais feliz possível dentro da escola.

Vicente: Sei que vocês têm uma turma especial que se desloca lá pra unidade OP e fazem o terceiro ano, certo?

AMMC: Programa integral / a primeira, a segunda e a terceira série.

Vicente: Ah sim, desde a primeira série / E uma opção pra eles escolherem ou vocês tem um critério?

AMMC: Nós temos um critério dentro das unidades que tem ensino médio a gente faz um ranking do nono ano e os 20 primeiros colocados são convidados a estudar na unidade integral né por que a gente faz isso? porque normalmente o aluno que vai dar conta da unidade integral ela é uma extensão da carga horária então o que ela tem no contra turno é um aprofundamento / normalmente são alunos que se destacam academicamente né tem notas boas, que já tem um perfil de estudar então esses alunos são convidados a estudar na unidade integral e o aluno que não tem esse perfil desse rendimento ele pode querer estudar lá? Pode né então primeiro a gente vai preencher as vagas dos que são convidados / alguns Vicente são convidados e pedem pra voltar né não dão conta daquela rotina né / enfim e esses que não tem nota são esforçados além do normal pedem pra ir porque querem ter essa carga no contra turno de esforço, de estudar, de aprofundar.

Vicente: Entendi.

AMMC: Então assim não é fechado né só é fechado pro aluno de fora então que a gente sabe é que tem escolas que quando chegam aí na terceira série sai captando alunos de outras escolas nós não fazemos isso / vou te dar um exemplo eu tenho um aluno que saiu do “S MI” e queria fazer a nossa terceira série na unidade integral só servia se fosse lá nós não deixamos né então quando saiu o resultado do Enem nós consideramos nosso porque são os alunos das outras unidades que alimentam a unidade integral.

Vicente: Certo / A, durante a sua formação, em algum momento você estudou sobre a questão das altas habilidades, superdotação?

AMMC: Você acredita que eu não tive?

Vicente: Acredito, rsrs.

AMMC: Isso foi mais de especialização, de busca, de vivência né / então a gente tem o hábito de fazer alguns grupos de estudos, de leitura eu e a coordenação, eu e os professores...

AMMC: Exatamente / porque eu formei em 2002 né não se falava muito nisso por isso que eu falo que hoje as coisas tem nome e as altas habilidades não é que é novo, isso já existia hoje eu acho que com mais força, hoje se fala mais, conversa mais né e os meninos eram chamados de sem limite / que não tem educação, que a mãe não dá conta, que é muito mi mi mi né então hoje a gente tem um olhar eu acho isso muito bom né a gente tem um olhar diferente, a gente tem um olhar acolhedor / a gente tem regras dentro da instituição que permitem acolher talvez o máximo que a gente gostaria né mas são escolas e escolas então aí eu vou te falar de uma dificuldade minha como mãe não de alta habilidade mas de inclusão eu tenho uma filha que ela é especial e aí escolher a escola ideal / não existe a escola ideal eu dentro da área de educação né pra escolher uma escola que se adequasse ao que minha filha precisava eu passei por várias comecei no Colegium, depois fui pra uma outra particular, depois fui pra outra e hoje eu tô numa escola pública super realizada né

Vicente: Que idade que ela tem?

AMMC: Nove.

Vicente: A, como é seu grau de autonomia dentro da escola enquanto diretora pra propor algum projeto pedagógico novo? Eu sei né que sua escola faz parte de uma rede né como é que fica essa autonomia da direção dentro dessa rede?

AMMC: Então propor todos nós podemos então a gente parte da ideia pra levar pra nossa diretora pedagógica geral / se for algum projeto pra EFI e infantil a gente vai discutir junto com a coordenadora de EFI e de infantil e se for EF II e médio com a própria (não entendi a fala) e aí vai analisar né e desde que aconteça pra rede inteira e seja aprovado nós podemos fazer sim.

Vicente: Você ou sua alguém da sua equipe já participou de congresso específico sobre altas habilidades? Algum seminário? Ou alguma formação nessa área?

AMMC: Não, que eu saiba não.

Vicente: Bem, é isso, agradeço sua disponibilidade. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

AMMC: Tá bom. Eu que agradeço, precisando...

Escola N - Entrevista com CLBS

Vicente: Então bom dia C, obrigado pela concessão da entrevista. Gostaria por favor que você começasse falando seu nome completo, sua formação e quanto tempo você está na direção aqui no colégio.

CLBS: Bom dia Vicente, meu nome é CLBS, eu tenho 15 anos de colégio, sou formada em história pela PUC Minas né / licenciatura e bacharelado, como eu disse comecei como professora de história aqui na escola, tenho uma pós-graduação em novas tecnologias e metodologias ativas também na PUC e o meu mestrado em formação de professores eu utilizei a metodologia da educação a distância de um curso da PUC pra formação de professores / é isso minha carreira aqui na escola então eu saio da sala de aula mas antes de sair da sala de aula fiquei 10 anos em sala de aula aqui no São Tomás, fui convidada pra supervisão de área, as quatro áreas do conhecimento, fui convidada pra assumir a supervisão de ciências da natureza, ciências da natureza não, ciências humanas né história, geografia, filosofia, sociologia e depois fui convidada para assumir a coordenação e a coordenação de alunos do ensino médio fiz esse trabalho concomitante coordenação e supervisão e aí em 2015 veio o convite da Zelinha junto com toda família, Dona Teresa, pra que eu assumisse a direção pedagógica da Escola / o STA tem 64 anos e vai da educação infantil, do infantil 3 até o terceiro ano do ensino médio.

Vicente: É uma longa história já né?

CLBS: É exatamente uma linda história.

Vicente: C, como eu te falei né o foco da minha pesquisa é o atendimento a alunos com AH/S. Queria saber que conceito você traz de uma pessoa com superdotação, com altas habilidades?

CLBS: Eu evito um pouco esse conceito sabe Vicente? eu acho que esses conceitos muitas vezes rotulam e a gente perde uma capacidade de pensar o sujeito, o aluno pra além do

conceito então aqui na escola a gente tenta identificar essas múltiplas habilidades pra além da habilidade de linguagem ou de escrita que é o que geralmente as escolas privilegiam né pela própria estrutura, pela própria história da educação então aqui na escola a gente procura identificar essas habilidades ligadas à arte, ligada à própria matemática ou talvez um desenho ou habilidade de invenção, de protagonismo e motivar esse aluno aos desafios pra além da escola / porque muitas vezes com esses alunos superdotados ou com habilidades muito fortes em determinadas áreas a escola fica pequena pra eles / então a gente tem que ter essa humildade de saber que muitas vezes a escola sozinha não vai suprir essa demanda ou essa vontade ou esses anseios então a gente procura não trabalhar com conceitos tão fechados né mas potencializar algumas habilidades que nós percebemos que são mais fortes / ao mesmo tempo não esquecer de incentivar aquelas habilidades que merecem atenção às vezes o sujeito não tem, o aluno não tem tanta habilidade assim em outra área mas é importante que ele desenvolva né não só potencializam aquilo que ele já tem de bagagem né ou mais facilidade vamos dizer assim.

Vicente: Vocês têm casos diagnosticados com laudos? Ou identificados pela comunidade escolar?

CLBS: Não com laudo nós não temos Vicente / nada relacionado a isso temos alguns contatos com psicólogos, terapeuta ocupacional, algumas pessoas de outras áreas que não são da educação...

Vicente: Que atendem.

CLBS: Que a gente atende e que nos falam de algumas habilidades que percebem no consultório, alguns interesses específicos que a gente tenta potencializar aqui na escola / mas diagnóstico nós não temos não pelo contrário aqui na escola nós temos mais diagnósticos e aí sim né chegam os laudos pra gente às vezes um asperger, o autismo, déficit de atenção...

Vicente: Esses casos estão aos montes...

CLBS: Pipocando né / vem essa responsabilidade quase que toda pra escola / mas do superdotado não, não tem nenhum caso.

Vicente: No colégio tem algum serviço específico que cuida desses alunos diferenciados, um plano de desenvolvimento individual, incentivos extras...?

CLBS: Sim, sim a gente toma esse cuidado né /são os PDIs do mesmo jeito que eu falei das necessidades educacionais especiais a gente tem essa necessidade educacional especial pro positivo né então a gente toma cuidado sim / não é um núcleo específico da escola a gente trabalha muito perto dos alunos com a coordenação e a supervisão então essa característica da escola nos dá a possibilidade de tá muito próximo desse aluno então muitas vezes o PDI é desenvolvido mas eu não preciso de um núcleo responsável por isso a própria coordenação junto com a supervisão consegue atuar de forma bem próxima desse aluno incentivando aí participação por exemplo de olimpíadas do conhecimento isso é muito valorizado aqui na escola, projetos espontâneos que eles trazem / nós abraçamos e fazemos a gente tem / não é caso de superdotação não é isso / não tem laudo mas a gente tem um aluno do nono ano que ele é um aluno muito proativo, muito participativo em todas as áreas aqui na escola no acadêmico, no esporte, na responsabilidade social e ele trouxe agora há umas três semanas ou um mês uma campanha pra se desenvolver aqui na escola a campanha 'Você realmente precisa?' / em que ele faz né/ ele apresenta para coordenação, pra supervisão, pra outros colegas do nono ano que é um questionamento / você realmente precisa de tudo que você tem? Então a gente engajou a nossa olimpíada solidária dentro dessa campanha que ele trouxe do Você realmente precisa / Então ele com uns quatro ou cinco colegas do ano fizeram uma campanha de marketing, tiveram ajuda do marketing da escola, desenvolveram um cartaz, campanhas enfim é essa proximidade que a gente acredita sabe Vicente? Não o núcleo especial pra isso talvez se a realidade da escola fosse outra né 3000 alunos, 4000 alunos talvez isso fosse necessário.

Vicente: Que criasse uma demanda pra essa...

CLBS: Isso exatamente mas na verdade a gente tem conseguido suprir essa demanda atendendo né às especificidades dos alunos a gente tem conseguido isso.

Vicente: Na verdade dando abertura né pra eles...

CLBS: Isso exatamente é isso que a gente acredita né nesse protagonismo porque você não precisa de um laudo ou de nada disso né? às vezes nem tem laudo de superdotação mas o encaminhamento que a gente dá ou incentiva ou coloca faz com que aquele aluno deslanche de uma maneira que enfim não fica rotulado no conceito.

Vicente: O aluno é ouvido certo? ele não fica naquela de esperar já que ele tem um desenvolvimento maior / por que que ele tem que esperar todo mundo fazer a mesma coisa...

CLBS: isso exatamente.

Vicente: Você falou dos programas / não sei se eu entendi bem / olimpíadas que vocês participam das olimpíadas de matemática...

CLBS: Muitas...

Vicente: Física, astronomia...

CLBS: Isso exatamente / participamos muito é responsabilidade do supervisor né de ciências da natureza por exemplo falando da física ou de matemática, participamos da OBMEP agora né assim 70 alunos participaram, do ensino fundamental dois foram, 70 alunos temos aulas de preparação para essas olimpíadas então eles voltam no contra turno para participar, eles são desafiados né se preparam realmente academicamente para essa prova e assim em todas as olimpíadas que nós participamos a gente nunca só inscreve um aluno ou uma escola a gente sempre tem um plano de ação pra acompanhar esse aluno o que é uma forma claro de potencializar quem já tem habilidades pra determinadas áreas e que se inscrevem, querem participar né porque a gente sempre coloca as listas de exercícios, as atividades, o problema a ser resolvido e eles participam.

Vicente: Certo / C, na sua formação você teve algum momento em que você estudou especificamente a superdotação?

CLBS: Não Vicente não eu acho que a gente tem vários né pontos a serem pensados na formação inicial do professor né / que vai lecionar na faculdade isso foi até uma um dos pontos que eu estudei no mestrado né.

Vicente: Na formação de professores do seu mestrado né?

CLBS: Isso / é na formação de professores / como que precisamos sempre de aprimorar não só a formação a formação inicial mas a necessidade da formação continuada por que as coisas estão tão rápidas né / há 30 anos atrás a gente não falava de diagnósticos que nós falamos hoje né? nem há 10 anos atrás com tanta propriedade então eu não tive nenhuma formação, nenhuma.

Vicente: Na sua equipe você imagina que alguém tenha? Vocês têm um setor de psicologia aqui na escola?

CLBS: Não, não temos um setor de psicologia aqui na escola

Vicente: Ah tá.

CLBS: Não temos até o momento a gente devolve pra família e pro psicólogo aquilo que é da família e da psicologia / não que eu ache que quem tem tá fazendo errado não é nada disso é só uma postura da escola nesse momento né / ficamos com o que é acadêmico com que é enfim dessa trajetória escolar e quando identificamos alguma necessidade como eu disse no início a gente sempre traz esse profissional pra alinharmos né propostas, condutas em relação a esse aluno.

Vicente: As famílias daqui tem esse tramite não é, de uma clínica de psicologia bem próxima à escola né...

CLBS: Tem, tem, isso, exatamente.

Vicente: Interessante mesmo. C, em relação à sua autonomia na gestão, que grau de autonomia você tem pra fazer mudanças? Como é o processo de implementação?

CLBS: Eu tenho sido bem escutada vamos dizer assim eu acho que esse processo é um conquista né / de início eu não tenho nenhum é uma escola familiar né / não tá ligada a nenhuma instituição religiosa nada disso apesar do nome / então eu vejo que é um processo de conquista, de confiança da família no meu trabalho eu tenho tido sim oportunidade, autonomia pra propor e tal mas tudo muito discutido sabe é uma gestão muito democrática aqui na escola então a gente senta, conversa, tem o conselho da escola que é formado pelos irmãos da Dona Z que são donos também da escola e isso é muito compartilhado sabe, muito democrático, muito discutindo o que me dá até uma tranquilidade também né porque é muita responsabilidade e o cargo de direção não deixa de ser um cargo solitário em que se não for compartilhada as decisões importantes de uma maneira séria né enfim eu acho que pode cair no autoritarismo qualquer coisa do tipo assim sem muito planejamento então aqui na escola tudo muito planejado, muito pensado, com muito cuidado, sem grandes revoluções, isso é importante.

Vicente: E uma característica né do STA.

CLBS: Exatamente

Vicente: Muito bem C, eu te agradeço e gostaria de falar mais alguma coisa?

CLBS: Um prazer se eu puder colaborar sempre em pesquisa em educação acho que a gente precisa.

Vicente: É bom né, e como historiadora você sabe a importância...

CLBS: Todo mundo quer estudar a educação menos o educador.

Escola Q - Entrevista com VB

Vicente: Obrigado professor V pela concessão da entrevista. Gostaria que dissesse seu nome completo, sua formação e tempo na Rede B?

VB: Eu sou VB, diretor geral da Rede B e desta unidade há 10 anos né eu sou formado em engenharia com mestrado em administração / algumas especializações na área de gestão de pessoas, análise sistemas, psicanálise né e outras / trabalhei mais de 30 anos com aviação em aeroportos e já tô aqui como gestor educacional há 10 anos / antes de vir pra cá além de trabalhar então pra área aeroportuária eu era professor de ensino superior em Brasília em duas universidade né mas como gestor somente (não entendi a fala).

Se alguma resposta que você queira eu não tiver aqui totalmente eu posso pedir para os diretores de unidades pedagógicas talvez alguma resposta eles possam complementar.

Vicente: ótimo, obrigado. Bom como eu te falei a minha pesquisa é na área de altas habilidades / em Portugal usa-se a palavra sobredotação, que conceito você traz de um aluno ou de uma pessoa com altas habilidades?

VB: Eu entendo que altas habilidades possui aquele estudante que tem facilidade de alcançar a aprendizagem conforme o processo estabelecido por uma escola padrão né ou seja quando ele é inserido no processo escolar ele acha muita facilidade e ele realmente alcança níveis de aprendizagem elevada né/ bem acima da média dos demais estudantes né / então esse estudante de altas habilidades ele acaba precisando receber alguma atenção especial para que ele não incorra em algumas outras dificuldades pra ele mesmo né já que ele o processo é um pouco não desafia enquanto é um desafio para mediano né pra um de altas habilidades esse processo escolar ele é fraco vamos dizer assim.

Vicente: OK / o senhor me falou das unidades a principal unidade a maior é esta né? Que a gente está...

VB: A Rede B de Educação são três unidades de negócio de ensino né, sendo nove colégios, uma faculdade pequena né 700 estudantes, escola de música, escola de idiomas, escola de esportes né e uma unidade de tempo integral.

Vicente: Certo, nessas unidades da sua gestão você sabe se foram identificados casos de alunos com altas habilidades?

VB: Sim tivemos alguns casos né tanto identificado internamente como recebemos eventualmente um outro aluno que já vem declaradamente com altas habilidades...

Vicente: Com laudo?

VB: Com laudo né / temos até um caso interessante né de uma mãe que ela o filho dela passou por várias escolas públicas principalmente depois ela ganhou uma ação contra a prefeitura por que ela falou "Não vai ter mais meu filho na rede pública né eu preciso que a prefeitura garanta uma escola melhor pra ele" e ela ganhou só que ela passou por outras escolas privadas e não encaixou ela aí o filho se achou aqui na nossa escola né é um caso até interessante e esse estudante está aqui ainda né conosco e a gente tem alguns casos estudantes com altas habilidades.

Vicente: Existe um setor específico dentro da escola que cuida desses alunos?

VB: É a nossa escola está... vamos dizer assim num trabalho de migração né e procurando atender e estabelecer esses processos mais refinados numa escola de mais alta performance né / tradicionalmente a nossa escola ela sempre deu mais atenção né para o aluno de baixas habilidades então tem aula de reforço, tem toda a atenção / o aluno de altas habilidades ele apesar de que o processo ele se o aluno quiser ele vai ter um bom desempenho mesmo né mas não havia um processo de atenção específica à esse estudante nós estamos / no atual momento / exatamente estruturando e procurando dar atenção a esses estudantes né é interessante que a gente inclusive até anos atrás nós perdíamos alguns estudantes quando chegava no nono ano por alí né porque como a nossa escola ela tem uma força na área formação ...

Vicente: Humana, não só acadêmica.

VB: Não só acadêmica mas socioemocional e ética sempre foi né hoje 80% dos nossos estudantes eles vem procurando essa formação socioemocional né mas a escola vamos dizer assim não tinha uma fama né de uma escola bastante competitiva no ensino médio né não tinha né apesar de que...

Vicente: Sempre teve bons resultados.

VB: Bons resultados por exemplo nosso aluno há pouco tempo atrás foi o primeiro lugar na USP, tivemos a maior nota de matemática do Brasil foi nossa aluna Gabriela que tá fazendo tá ensinando aqui na Federal né / então o colégio sempre teve resultado mas como é um colégio que trabalha muito com a diversidade né / é bastante inclusivo / então na média acaba não aparecendo muito do resultado do Enem né porque a gente aceita o aluno mediano né enquanto outras escolas são mais seletivas.

Vicente: E isso dilui na estatística final ...

VB: Dilui né / então por conta disso a gente perdia alguns estudantes no oitavo e nono ano o que nós dizemos para poder evitar isso aí né começamos a dar bolsas de estudo né para o estudante de alto rendimento / então se o estudante tiver desempenho em todas as disciplinas acima de 90% ele tem bolsa integral que na escola a partir do nono ano.

Vicente: Nossa!

VB: É corajoso né.

Vicente: É (risos).

VB: E temos alguns estudantes que se beneficiam dessa política né e eles estão estudando agora inclusive para descer essa régua ali para o oitavo, sétimo ano, sexto ano e concedendo um benefício um pouco menor privilegiando o alto rendimento...

Vicente: Às vezes com um percentual menor, mas privilegiando.

VB: Isso / a gente tem feito um esforço viu doutor pra puxar um pouco o rendimento né então por exemplo a gente aprova o estudante com 60% mas a gente estabeleceu uma média desafio que é 70% então o boletim escolar ele tem uma carinha que essa carinha só fica alegre se ele tirar acima de 70 né então tem várias estratégias pra poder puxar um pouco né o rendimento do estudante né estamos no atual momento inclusive discutindo né / como tirar a escola daquele modelo tradicional e colocar no modelo futurista, inovador né e aí você tem que ter umas ideias disruptivas né como por exemplo né escola tradicional

ela coloca foco no ensino mas nós estamos começando a colocar o foco na aprendizagem que o papel da escola não é ensinar bem é levar o estudante a aprender bem e aprender o que é relevante né / ter um bom currículo ... mas não é fácil inverter esse foco né / também uma outra disrupção que você tem que provocar né que se o professor reprova o estudante né / isso é um fato normal nas escolas né normal / tem professor que reprova bastante e ele fica inclusive mais famoso né só que essa é a escola tradicional na Escola Nova a gente precisa questionar porque se o aluno foi reprovado é sinal que o professor não deu conta dele e a escola não deu conta dele e nem o estudante que ser reprovado ele quer ser aprovado né / mas não tá conseguindo talvez motivar esse estudante, a escola não tem sido motivadora / então a gente precisa questionar uma reprovação / isso é um novo pensamento não estou dizendo que nossa escola já tá nesse nível tá/ mas a gente tá começando...

Vicente: Boa tendência.

VB: A tendência então são algumas questões né que coloca o foco nessa linha aí tá e estamos bastante preocupados também com isso quer dizer os estudantes com altas habilidades / então nós precisamos criar estruturas específicas pra poder pegar esse estudante e dar um desafio pra ele maior né nessa caminhada as plataformas adaptativas elas vieram socorrer o professor né porque o quê que ocorre na escola você tem uma turma de 30 estudantes / de perfil diversificado que vai de 60 de desempenho até 100% né e o professor entra na sala ele não dá conta desse leque todo então ele bota foco ali na média né 75% né quando ele faz isso ele perde a ponta superior e o inferior...

Vicente: Os extremos.

VB: Então a escola tem de vir socorrendo essas duas pontas né com outros projetos pra que nada se perca né então é necessário esse cuidado né e é importante mas a gente realmente nota que há um descuido das escolas né com os alunos de alto rendimento né e aí agora não pode ocorrer se discute por que esse aluno ele costuma virar um problema pra escola esse é aquele que às vezes tá brincando durante a aula né porque já tá muito fácil então ele já não estuda...

Vicente: fica desmotivado?

VB: Isso, não quer ficar esperando enquanto ele não estuda ele vai atrapalhar a aula do professor de alguma forma né então é necessário prestar atenção.

Vicente: Tem algum incentivo? Algum programa interno ... olimpíadas de matemática, de astronomia...?

VB: Nós temos vários programas e projetos específicos né por exemplo na hora do esporte né a gente / tem bolsas de estudo para o aluno que também é atleta e tem desempenho bom na escola então ele ganha bolsa ele/ também temos grupos de alunos que se dedicam a projetos específicos como por exemplo a Mini ONU / que é uma simulação de uma assembleia da ONU onde o estudante ele participa, estuda previamente toda aquela ... estrutura política e vai defender algum país durante a assembleia né também temos olimpíadas de matemática, olimpíada brasileira de /

Vicente: Física? Química?

VB: isso, Espaço a OBA, a OBA.

Vicente: OBA, de astronomia. Tem o ramo “foguetes”

VB: Foguetes, foguetes né temos inclusive ganhado medalhas bastante medalhas nessa olimpíada né na área da robótica o colégio Batista hoje é o campeão brasileiro de robótica e um dos principais campeonatos mundiais que é o WRO né e já temos dez anos de experiência no ensino da robótica e agora levamos isso pra todas as unidades né e vamos ter um campeonato próprio agora em outubro um campeonato só da rede Batista né e a tendência nossa então é ampliar esse estudo aí o currículo também da escola tem sido reforçado em todas as formas inclusive inserimos o bilíngue no colégio hoje a partir do maternal 3 o aluno tem aula em inglês todo dia né isso dá condição ao aluno de chegar ali com 9, 10 anos já com fluência boa...

Vicente: Em todas as unidades?

VB: Todas a partir dos 3 anos de idade ele já tem aula em inglês né e estamos buscando dessa forma fortalecer o currículo né da escola e que o nosso aluno ele então ele se encaminhe quer dizer quando ele se formar aqui no terceiro ano ele esteja bastante preparado para esse mundo complexo né atualmente né, global, complexo, ele sai com a competência mais alinhada com esse tempo com a formação e o conhecimento básico na área da tecnologia, da segunda língua, educação financeira tá com a visão de mundo

correta e estando em condições pra liderar as transformações que a sociedade precisa esse é o nosso objetivo né e o papel da escola, a missão da escola, a visão né ajudar na formação então desses cidadãos e com perfil diferenciado né que tem um caráter muito firme nesse tempo né e que ele possa então influenciar os processos e ajudar a criar então uma sociedade mais justa, mais ética e mais solidária né então a gente investe muito acabamos de lançar agora nessa caminhada a gente tem um processo bastante que busca inclusive contribuir com a educação do Brasil né acabamos de desenvolver um a escola tem 100 anos, fizemos agora 100 anos né...

Vicente: Ah é, 1918.

VB: É já são 100 anos e sempre tivemos foco em princípios e valores né mas desde 20 anos pra cá nós temos um material didático pra trabalhar com a educação socioemocional do estudante né e de 3 anos pra cá nós desenvolvemos um sistema muito mais robusto que é o sistema BEME (?) e onde esse material ele consegue trabalhar com o estudante né promover a formação ética e socioemocional e ele se diferencia dos demais sistemas do mercado né que o sistema do mercado ajuda na educação das emoções / nosso processo vai além de trabalhar com as emoções ele vai trabalhar com as relações né que o ser humano no nosso ver né nossa cosmovisão nos diz o seguinte o ser humano foi criado para o relacionamento com Deus e com o próximo né não pode ser pra si só o ser humano não pode se isolar e achar que ele vai ser feliz assim não vai ele tem que ir na direção do outro né então tem algumas virtudes do caráter que precisa exibir além do controle emocional ele precisa ser respeitoso, discreto, ele precisa ser valorizar então a verdade né ter um domínio e aí vai 52 a gente trabalha com 52 virtudes né tema a virtude até da obediência né é claro que você não vai ensinar obediência pra um aluno de 15 anos mas o nenénzinho de 3, 4 anos você tem que ensinar que ele tem que ser obediente ao papai e a mamãe né e aí você trabalha com conceitos

Vicente: Adequados às séries, aos anos.

VB: Ai você por exemplo obedecer a mãe não é fazer o que a mãe pediu com medo do chinelo dela isso não obedecer é fazer alegremente o que a mãe pediu alegremente então você entendeu, você aceitou então você trabalha com os conceitos é multidisciplinar né e interdisciplinar e então ou seja a contribuição né / estamos iniciando um novo projeto

agora né bom esse aqui nós vamos distribuir pro mercado agora né esse projeto socioemocional que a BNCC ela vem exigindo né e a gente tá dando a nossa contribuição se a escola for laica ele já tem um material são três virtudes aqui pro primeiro ano.

Vicente: Tá esse é o volume 1.

VB: Volume 1 é grosso assim mas é que tem muita história pra família ler em casa também né / se a escola for confessional aí você tem esses livros de ética plena aqui sim já tem histórias bíblicas, tem outras coisinhas como complemento desse material aqui.

Vicente: ok.

VB: Estamos começando um outro projeto que é no sentido de nós queremos trazer a inteligência artificial em benefício da aprendizagem do estudante entendeu? / então é um projeto que a gente tá começando a gente quer dar uma contribuição né pra sociedade que infelizmente o Vicente os tecnólogos eles abraçaram os bancos há 40 anos atrás, depois abraçaram o imposto de renda né, as eleições e tal mas ninguém procura as escolas ficaram os pedagogos né (não entendi a fala) da faculdade de educação e a educação não evoluiu porque deixamos só com os pedagogos né então hoje a gente já vê com muito mais pesquisa./

então hoje eu fico animado porque você tem engenheiro cuidando da educação, os economistas, os administrados todo muito tá interessado inclusive os caras da tecnologia tão chegando na educação então ainda estamos engatinhando ainda né então você tem muitas soluções, muito pulverizadas ainda né mas que já chegando na escola né e a educação ela vai se beneficiar muito com a tecnologia porque o ato de educar né esse processo né ele envolve muito o ensino, o trânsito de informações, conhecimentos ligados isso a tecnologia ajuda né porque imagina você tem 30 estudantes numa sala de aula não é isso? / são 30 cérebros o cérebro é uma máquina poderosíssima então esse cérebro deveria sofrer muito com os professores escrevendo num quadro de giz lá entendeu? Imagina é um sofrimento quando você empodera aquela sala, aquele professor né que ele já não fica escrevendo mais ele já projeta ali um vídeo e acessa os cérebros ali na sala tem a capacidade para acelerar essa produtividade né eles vão aprender muito mais né então a educação ela tá saindo de um ponto A né que é um ponto onde enquanto o professor na abrisse a boca o aluno não saberia nada né e o aluno é apenas um ser a ser trabalhado o

professor que era o centro do universo ali então nós vamos pra um cenário futuro onde o aluno aprende como quer, a hora que quer e até o que quer tá certo? E do jeito que quiser e ele não tem nem que ir na escola pra aprender tá certo? Então isso transforma bastante o ambiente escolar né aí você tem conceitos como aula invertida tá certo?

Vicente: Ok V. Algum caso de aceleração de estudos? Que você lembra de haver algum menino que pulou de série por questões de... (AH/S)?

VB: A nossa equipe tem um pouco de resistência ainda né a gente sabe que isso né vamos vencer isso né mas não temos ainda.

Vicente: (inaudível) você acredita que com essa estrutura que vocês têm atualmente, com todas essas atividades que você acabou de contar / isso supre o atendimento, as necessidades desses alunos com altas habilidades? Ou precisaria de algo mais específico pra eles?

VB: Precisamos de algo mais específico / a gente tem essa consciência né a vantagem da nossa escola em relação à outras né talvez seja a gente conhece onde está o nosso gap né esse é um gap que a gente tem e que tem que se resolver né eu sou um gestor eu não sou pedagogo né então meu sonho é o seguinte é pegar cada estudante e dá conta dele né / outro conceito é o seguinte / que a escola tradicional ela aceita que o estudante entre com desempenho de 60 por cento / na escola um aluno mediano se ele sair com 60 lá no ensino médio tá normal né a gente achou que tá tranquilo...

Vicente: não há progressão, é isso?

VB: o aluno sempre foi mediano mesmo entendeu / só que no novo conceito não / a nossa ideia então futura é colocar meta / ele pode entrar do jeito que for mas vai ter que ter o efeito escola aqui tá / então ele entrou e no ano seguinte eu quero que ele melhore o desempenho dele em 10% no outro ano mais 10 e que ele tem que sair daqui com 100% de desempenho.

Vicente: Independente do conteúdo.

VB: Independente então ele vai inverter hoje se o aluno não tiver com 60% ele é uma preocupação mas se ele inteirou 60 então tá resolvido né e vamos inverter se o aluno tirou um 100% ele tirou 95% de desempenho vamos investigar onde é que ele perdeu esses 5% e porque entendeu? E não ficar sossegado ah o aluno de alto desempenho 90% ele tá

perdendo no desempenho que dizer não é que ele vai querer perfeição do estudante mas eu preciso saber e trabalhar o tempo inteiro quer dizer esse gap superior que tem que ser meu desafio e não esse gap inferior entendeu? E aí eu preciso usar a tecnologia ao meu favor por isso a ideia é a gente trabalhar com a inteligência artificial né tipo assim porque o Vicente, porque tenho um aluno A que é alto desempenho, autodidata, altas habilidades ele aprende muito facilmente né / por que o outro tem dificuldade? / que condição ele tem que o outro não tem e a olho nú a gente não consegue ver essa equação né o coordenador pedagógico ele só pode dar uns conselhos pro aluno que tá com 15 anos e tá fraco em matemática o que ele vai falar? O menino estuda né ele vai dar uns conselhos pra esse estudante né.

Vicente: Que não tem um diagnóstico.

VB: Não tem condições de diagnosticar porque existe uma complexidade aí que passa por motivação, condições orgânicas, condições psíquicas né, estilo de vida...

Vicente: É complexo.

VB: É complexo que mas com inteligência artificial eu consigo resolver isso.

Vicente: E com práticas, estatísticas, com dados.

VB: Claro só que aí eu tenho que trazer essa turma para esse processo.

Vicente: Essa turma que você fala é dos profissionais?

VB: É também não adianta deixar só pedagogo ele não resolve essa equação complicada e só o tecnólogo também não resolve porque ele não conhece / então você tem que ter uma pessoa assim no meio né que consegue juntar as duas partes opa isso daqui dá pra fazer tecnologia eu sei mais ou menos o suficiente pra colocar aqui né então eu particularmente sou um otimista em relação ao futuro da educação no sentido de ter as condições politicamente aí tem que pedir a Deus pelo Brasil né pra gente ter gente que valorize a educação né.

Vicente: Professor na sua formação em algum momento você teve algum estudo sobre a questão das altas habilidades? Participou de algum congresso?

VB: Não tenho lido algumas coisas mas não tenho formação né / mas tô preocupado com esse assunto você viu aí né que se bem que eu acho que eu tô mais preocupado com as habilidades mais baixas do que com as altas né.

Vicente: Esses dão um pouco mais de trabalho né?

VB: É porque o seguinte me dói viu doutor Vicente me dói quando você vê um pai que sai da escola com o sujeito pela mão com o filho reprovado né autoestima lá embaixo né / o pai vai quer dizer imagine que esse menino recebeu mais de uma reprovação ele pode até desistir do ensino médio daqui a pouco se ele não tiver uma veia empreendedora vai ser um fracasso entendeu?

Vicente: É.

VB: E o pai tá triste agora ô Vicente quem pode ajudar esse pai? / um especialista em educação e eu pergunto e nós somos? Que tipo de profissional que eu sou

Vicente: Se não formos nós quem?

VB: Você entende?

Vicente: Perfeitamente.

VB: No passado era difícil hoje com a tecnologia a gente consegue fazer muita coisa / agora tem que tirar do lugar comum né com especialista né aí tem que vir porque na minha visão a problemática da educação, as dificuldades não são de ordem pedagógica não são claro que não há perfeição nas teorias de Vygotsky, Paulo Freire e outra né não há mas o fracasso educacional da humanidade por parte dos países né e mesmo Finlândia e outros países que estão na proa aí né eles estão insatisfeitos com o modelos deles estão procurando melhorar o Brasil então é um fracasso total quer dizer mas vamos pegar o Brasil a nossa dificuldade não é da ordem pedagógica é da ordem de gestão então o problema da educação está entre o ministro e o diretor de escola / o restante é consequência / é o diretor de escola que contrata, que motiva, que capacita, concorda comigo?

Vicente: É verdade.

VB: Mesmo por que é o seguinte quando você qual a sua área de formação?

Vicente: Matemática e também sou diretor.

VB: Pois é aí quando eu mergulho no processo pedagógico começo a enxergar a verdade é a seguinte 95% é gestão, 5% atribui às teorias de aprendizagem e tal mas a maioria é gestão, uma boa carteira, uma sala ventilada, é um professor satisfeito, bem remunerado, bem tratado entendeu? É um currículo competente né, um aluno com o perfil da escola, isso é gestão né / eu lidei com aviação há muitos anos e aí vim pra cá e tal e fiz a migração de

carreira aí um amigo meu falou assim “VB você já tinha dirigido uma escola alguma vez?”, eu falei “Nunca”, “Mas rapaz como que é isso?” eu falei “É tudo igual né? eu só troquei passageiro de avião por professor e aluno simplzinho assim o resto é tudo igual, receita, despesa e tal” e tem um diferençazinha básica né antes eu ficava lá na pista medindo o atrito do avião pra não derrapar né e agora eu fico na sala de aula vendo se a aula tá boa, se o professor tá satisfeito, se a carteira tá legalzinha entendeu? Então os processos são até então que dizer o seguinte na verdade a questão escolar precisa de gestão, bons gestores né e isso é o que falta no Brasil falta a parte da vontade política né e a gestão eu digo vontade política porque tinha muita coisa que a escola podia fazer que ela não faz porque tem medo, as pessoas têm medo de mudar claro que a lei né é meio esdruxula mas tem uma folguinha que o pessoal não aproveita também né

Vicente: Muito bom V, agradeço muito a entrevista, espero poder trazer contribuições depois quando concluir.

Escola Q - Entrevista com AFCCB

Vicente: Então bom dia A, obrigado pela concessão da entrevista é gostaria de começar perguntando seu nome completo e sua formação por favor.

AFCCB: Meu nome é AFCCB / sou pedagoga e psicopedagogia além de especialização em tecnologia aplicada à educação.

Vicente: aqui no colégio você falou que está pouco tempo né?

AFCCB: Pouco tempo na direção na gestão geral da unidade mas eu tenho 24 anos de colégio SM enquanto professora e coordenadora de tecnologia educacional.

Vicente: Ok. Como você sabe né meu foco é a questão das altas habilidades / que conceito você tem de um aluno com altas habilidades?

AFCCB: Um aluno que é diferenciado em termos de aprendizagem porque ele tem habilidade a facilidade em aprender seja ela numa habilidade lógica matemática, habilidade linguística aí vai variar de aluno para aluno.

Vicente: A questão de identificação aqui no colégio você falou que ainda não tem esse conhecimento pelo pouco tempo como é que chama coordenador que você falou?

AFCCB: É professor Ronaldo é professor de história.

Vicente: Tá a gente faz essa pergunta então pra ele / e no colégio tem algum serviço específico de atendimento pra alunos que se destacam, com habilidades especiais?

AFCCB: Nós estamos agora com essa proposta de trabalhar com PDI então nós até estamos fazendo coincidentemente essa semana nós fizemos listagem dos alunos com dificuldade aprendizagem e estamos caminhando com esse PDI com algumas orientações da PUC de setores da PUC que estão nos assessorando e nós temos os autistas temos duas crianças autistas na educação infantil que tem monitores permanentes com eles durante as aulas.

Vicente: Existem programas no colégio de algum aprofundamento ou um incentivo às olimpíadas? Alguma questão que seja extraturno que talvez atenda a estes meninos com maior facilidade?

AFCCB: Nós estamos trabalhando sim nós temos um grupo de estudos à noite que tem um número de vagas limitadas e os alunos se inscrevem de acordo com a necessidade deles de aprendizado mas normalmente quem procura são os alunos que tem essa facilidade de aprendizagem então eles buscam mais...

Vicente: Busca aprofundar.

AFCCB: Eles buscam aprofundar em relação as olimpíadas a gente participa de várias / várias Olimpíadas de astronomia, de química e nós temos obtido algum sucesso aí com o terceiro lugar de química agora, o canguru de matemática tivemos várias colocações então o colégio incentivo muito essa questão de aprofundar e ir além da capacidade.

Vicente: O foco maior dessas aulas à noite são a química, a física e a matemática?

AFCCB: Química, física, matemática / área de exata que muitas vezes os alunos tem mais dificuldade e assim na aula regular muitas vezes não aprofunda tanto para que toda a turma acompanhe então tem algo que necessita né desse aprofundamento e aí tem que ser um contrato agora nós estamos com uma proposta que eu vou te levar pra conhecer nós criamos um painel de giz que foi colocado um desafio começamos também essa semana um desafio do ITA e agora com 24 horas o aluno conseguiu resolver todo é aberto para todos os alunos do ensino médio eles tem que resolver o problema no quadro, no caderno e apresentar essa resolução pro professor.

Vicente: Olha bacana.

AFCCB: Vou te levar pra conhecer.

Vicente: Tem algum recurso tecnológico que é usado pra facilitar esse acesso dos meninos ou um aprofundamento?

AFCCB: Nós estamos trabalhando com o app prova né além do app prova a gente trabalha muito com até o oitavo ano com a lógica de programação que vai desenvolver o raciocínio e a criatividade do aluno na produção então nós montamos jogos através da linguagem de programação e a linguagem que a gente tem usado é a linguagem em logo em blocos que é o Scratch que a gente faz também a contextualização com conteúdo.

Vicente: Ok A. Na sua formação você teve algum estudo específico sobre a superdotação? Alguma cadeira que falasse sobre isso?

AFCCB: Não, não tive.

Vicente: Mesmo na pós-graduação?

AFCCB: Mesmo na pós-graduação eu não tive nada relacionado a superdotação.

Vicente: Como é o seu grau de autonomia para propor algum projeto novo pro colégio? Como é que funciona dentro da instituição?

AFCCB: Hoje por estar na gestão na direção eu consigo ter essa autonomia de proposta tanto é que essa proposta do quadro partiu dessa unidade, da gestão daqui, a das aulas contraturno enquanto o pessoal das outras unidades está trabalhando com recuperação, é atender os alunos estão em recuperação para poder recuperar esses alunos nós estamos trabalhando a favor do aprofundamento.

Vicente: Ok. Te agradeço a entrevista e ... você gostaria de acrescentar algo mais?

AFCCB: Vamos lá conhecer o R e o trabalho que a gente tá fazendo no próprio turno.

Escola Q - Entrevista com RG

Não gravado: RG é psicólogo, em uma das unidades do CSM. Está nesta função a mais de 10 anos.

Quando perguntado sobre casos de AH/S na escola...

RQ: ...então por exemplo eu tô numa época de atendimento de menino, de pais e tudo que a gente chama quando eles tão com dificuldade e tal.

Vicente: Final de ano..., rsrs

RQ: E aí uma coisa que a gente fala é o seguinte o que é muito comum saiu uma menina agora tava chorando e tal ela não tá conversando com a mãe dela e eu precisei chamar a mãe né ... (fora do contexto da superdotação) Caso de genialidade aqui assim / que chegou mais próximo foi no meu primeiro ano de SM / eu cheguei e passei na diretora e ela chegou e falou assim pra mim “Olha você tá começando agora tem um menino lá no primeiro do ensino médio ela vai tá sentado na primeira cadeira ali encostado na parede você não se preocupa com ele” foi só assim “não se preocupa com ele tá depois da aula você vem aqui” aí eu fui comecei a dar aula aí eu já fiquei tenso porque eu fiquei esperando alguma coisa que ele ia bagunçar minha aula e tudo porque ele ficava encostado assim ele não tinha um caderno, nunca teve um lápis um nada a habilidade dele era memória e ele se tornou professor de matemática até nos Estados Unidos deu aula pra Angelina (?) só pra você ter ideia deu aula particular pra ela então ele foi o mais próximo que eu cheguei desse tipo de aluno diferenciado agora com habilidade, com facilidade a gente sempre tem.

Vicente: Isso tem muito tempo esse caso que você...

RQ: Tem 15 anos.

Vicente: Ah tá.

RQ: Então nos meus último 15 anos eu uso isso muito com os meninos que chegam aqui falando que tem dificuldade e tudo eu falo assim “Olha não vamos confundir a habilidade pra alguma coisa com competência pra e a desobrigação de não ter que fazer” né então o quê que a gente percebe aqui com muita facilidade é traduzir isso pro aluno olha você tem habilidade pra isso então vão embora, vamo junto e esse é o nosso piloto que a gente chama de módulo / o módulo ah é um aula de reforço a gente não vendeu essa aula como reforço então é o seguinte quem é bom vai se descobrir melhor e quem não é tão bom vai perceber ali uma possibilidade convivendo junto e aí a gente colocou algumas regras pra não ter esvaziamento porque tudo que você oferece gratuitamente há uma tendência...

Vicente: De ter uma evasão.

RQ: E os meninos as vezes pensam assim / ah falta um ou dois fala pro pai que não tá indo ninguém / então a gente colocou 20 vagas, duas faltas já entra o próximo da fila então ele se auto alimenta e aí o que a gente percebeu os que não foram no primeiro momento e

principalmente os do primeiro ano do ensino médio porque eles vêm com mentalidade de nono então acham que dão conta mais perto do final foram os que menos matricularam / eu não enchi a primeira turma e hoje eu atendi foi até uma coincidência eu atendi um pai e eu falei assim “Porque você não tá fazendo o módulo?” “Ah não vai ver matéria lá do fundamental” e tudo aí eu falei assim “Então você não entendeu por que como é que você faz seu trabalho aqui se você não consolidar a base? A professora está fazendo uma revisão com certeza aí ele se matriculou hoje porque no primeiro ano eu ainda tenho vaga então esse tratamento da habilidade estimulada é que faz a diferença os alunos das olimpíadas do conhecimento aqui a gente não direciona.

Vicente: É uma opção?

RQ: Às vezes nós damos opção por exemplo a gente faz com todo mundo de surpresa para a escola a gente fez isso com o canguru dois anos seguidos a gente chegou pra todo mundo porque ele se descobre “Puxa eu tenho uma habilidade aqui que eu não sabia” e tudo nós fomos surpreendidos porque essa questão foi colocada ontem e a gente colocou algumas regras de resolução a gente tava esperando uns 3 a 4 dias o menino trouxe hoje é resposta e de hoje a gente não esperou até brinquei com ele mas foi você? “Ah peguei firme ontem a noite pra poder fazer”...

Vicente: Me mostra aí (risos).

RQ: É e aí a gente colocou regra tem que pegar o giz aqui, o professor colocou o tempo de resolução na nossa frente / então esse tratamento com essas habilidades às vezes a gente descobre ou ajuda o menino a descobrir a gente é surpreendido...

Vicente: Instiga né.

RQ: É e agora no Enem né / a regularidade é muito mais reconhecida do que os picos né.

Vicente: Muito bom / Então nesses últimos tempos outros casos assim com diagnóstico, com laudo da psicopedagogia alguma coisa assim ?

RQ: Não a gente tem muito assim (inaudível) tô tentando né o doutorado sobre essa questão abusiva do ritalina, déficit de atenção a lei agora né a gente até comentou isso hoje na sala dos professores e é uma coincidência que eu precisei levar meu filho no neuropediatra que a pediatra dele é uma despachante a gente chega e ela “Não, leva pra aquilo” e ela não ele não tinha nada mas eu achei interessante a maneira como ela veio

conduzindo os atendimentos aí um dia eu pedi pra ela responder algumas perguntas para mim e ela falou sobre como é que infelizmente você tem pediatra, hebiatra, psicólogo, psicopedagogo todo mundo falando sobre déficit de atenção e hiperatividade e aí nos laudos é muito comum a gente receber falando assim alta capacidade, média superior e tudo e aí assim parece que seria uma compensação pelo laudo né e parece que assim... Eu tô tenho um paciente mas eu já tenho que cuidar da família então parece que aquilo ali é pra...

A: Confortar.

RQ: Confortar então aí na hora que a gente vai aplicar, vai verificar a gente começa a perceber que se você tirasse o laudo e desse um outro tratamento / tipo tirar a muleta um pouquinho / você estimula o menino a fazer eles nos surpreendem, nos surpreendem porque a maturidade vem e ele sabe como contornar as dificuldades e aí a gente percebe aí sim começa surgir uns meninos de maneira inesperada no segundo e terceiro ano é muito grande como eles são bons aí você fala puxa vida como é que isso ficou escondido tempo né como é que a gente não percebeu isso né?

A: Mas eu acho que vai amadurecendo também...

RQ: Então ele aprende

Ana: Ele vai se descobrindo

RQ: Porque aí é aquilo que nós comentamos sobre as reuniões no início 6º, 7º ano aqui entope de menino, 5º ano e tal de pais né / quando eles vão crescer o pai parece que dá autonomia e isso é tão bom pro aluno eu chamei um pai que o aluno tava com muita dificuldade e ele tava me falando “Olha ele tem aula particular disso, disso e disso” eu falei assim o senhor já experimentou tirar pra ver se a gente tem uma noção porque ele acostumou demais ele leva para casa pra fazer o senhor tá perdendo tempo e dinheiro.

Vicente: É impressionante essa falta de autonomia que nós temos aqui, passamos muito a mão na cabeça.. mas R, queria saber destes casos que a A. falou. Você gostaria de dizer algo mais?

RQ: Sucesso lá e depois conta pra gente...

Vicente: Obrigado

Escola T - Entrevista com LM

Vicente: Bom dia L.

LM: Bom dia.

Vicente: Eu te agradeço pela participação na pesquisa e primeiro eu queria saber sua formação e a quanto tempo você está na direção desta escola.

LM: Eu sou formada em pedagogia com especialização em pedagogia com ênfase em necessidades especiais pela PUC Minas e como diretora estou há 3 anos mas na rede eu tenho 32 anos.

Vicente: Puxa um bom tempo então você conhece bem a estrutura do sistema né.

LM: Eu comecei dando aula depois fui pra coordenação né onde eu fiquei maior tempo 23 anos e agora na direção.

Vicente: LM qual o conceito que você tem pra pessoas com altas habilidades, superdotação?

LM: Bom é um conceito a gente acaba na escola não sei se é porque nós não temos um diagnóstico aqui na unidade então a gente não acaba não estudando muito mas essa superdotação é aquele aluno que ele tem até uma inquietude porque ele tem uma demanda muito superior a outros às vezes acaba distorcendo os diagnósticos é como déficit de atenção, aluno muito agitado e o que ele a demanda dele é outra então aqueles alunos que estão no nível que tem uma demanda superior àquilo que a escola está oferecendo no momento.

Vicente: Na escola vocês tem casos diagnosticados?

LM: Diagnosticados não.

Vicente: Mas assim existem uma...

LM: Suspeita?

Vicente: Sim, que comunidade identifica né os professores, os pais?

LM: Não, não. Provavelmente possa ter né então como eu falei no início ou por falta de um conhecimento maior nosso, um olhar né e a gente não tem essa / nenhum caso com diagnóstico ou uma suspeita, hipótese de que seja.

Vicente: No sistema A existe algum setor específico pra cuidar das altas habilidades? Sei que vocês tem um programa de inclusão, para algum déficit de aprendizagem e tal mas especificamente para este outro lado, existe algum setor?

LM: Não a gente tem uma psicóloga mas não temos / não porque geralmente é tudo muito compartilhado pra olhar, acompanhar que quem faz o trabalho mas diretamente são as professoras coordenadoras de ensino na unidade então tem uma psicóloga que dá um suporte, uma assessoria então seria ela né,,,

Vicente: Essa referência né.

LM: A referência mas há um incentivo muito grande de formação dos professores a gente tem um grupo é bem significativo de professores da rede fazendo uma especialização né na PUC, no IEC e dentre uma das disciplinas tem a superdotação.

Vicente: Ah que bom, e esse curso tá em andamento?

LM: Até a coordenadora minha aqui faz, a coordenadora do Liceu faz essa pós então tem um grupo aqui na unidade são quatro professoras mais a coordenadora.

Vicente: Que estão fazendo né.

LM: Que estão fazendo.

Vicente: Ótimo, ótimo essa era uma das perguntas sobre formação nesse sentido...

LM: É tem um incentivo né a PUC dá um desconto, o colégio um desconto e as professoras pagam 50%.

Vicente: Ótimo

LM: É tem várias especializações que são ofertadas e principalmente educação infantil e fundamental I vai muito, procura muito a de inclusão.

Vicente: E dentro dessa inclusão tem a questão das altas habilidades.

LM: Aham.

Vicente: Algum aluno que tenha alguma identificação potencial maior ele é direcionado pra programas específicos de olimpíadas ou alguma outra...

LM: Com certeza.

Vicente: Eles têm esse incentivo?

LM: Mesmo a gente não tendo esse tipo de diagnostico a gente incentiva o tempo inteiro então tem alguns programas voltados para aqueles alunos que demonstram um destaque

ou um potencial na área a gente incentiva muito agora a gente tá começando juntamente com a coordenação de língua estrangeira língua espanhola pros alunos destaque em espanhol então é um trabalho à parte né todo com plataformas pra esses alunos, têm de física e assim por diante.

Vicente: Muito bom / Você acredita que exista uma necessidade específica para os alunos com AH/S ou a escola / pensando no universo do SM e o que ele oferece é suficiente para esses alunos com um potencial mais alto?

LM: Acho que sempre pode mais / o caminho é este mesmo a gente tendo o ensino mais pacificado para um grupo maior a gente tem que tá atento pra aqueles que estão demandando uma atenção maior por uma dificuldade e aqueles que estão acima né então a gente tem que dar condições para potencializar cada vez mais.

Vicente: Como é o seu grau de autonomia em termos financeiros, administrativos pra implementar um projeto?

LM: Quando envolve a questão financeira ela é mais morosa porque tem que fazer um investimento então tem que ser muito bem estruturado e pensado geralmente pro ano seguinte se eu tiver uma demanda agora e eu não tiver recursos inviabiliza mas eles facilitam muito né o que pode ser feito...

Vicente: Tem um diálogo.

LM: É vai né a gente pode a gente administra uma verba, a gente pode deslocar né remanejar essa verba então tem um apoio mas a gente tem que ter os pés no chão daquilo que é possível a gente fazer.

Vicente: Aquele núcleo existente na PUC lá do Coreu.

LM: NAE, aham.

Vicente: Algum aluno seu já participou?

Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAE)

LM: Não aqui da unidade não.

Vicente: Talvez pela distância que é um empecilho né.

LM: Com certeza / então os alunos do Coreu podem usufruir mais.

Vicente: Já se falou alguma vez de talvez de uma espécie de filial do NAE nessas escolas?
(não entendi a fala)

LM: Já, já tá tendo até esse ensaio mas acabou ficando mais distante por isso que o contato da psicóloga ter o nosso próprio.

Vicente: Sim / Tá bem acho que é isto te agradeço muito não sei se você quer falar mais alguma coisa sobre este segmento alguma coisa que você na sua ah uma coisa que não te perguntei / na sua formação, quando você fez pedagogia e psicopedagogia, ou em outro momento, você teve alguma formação nesse sentido?

LM: A minha psicopedagogia foi voltada para todos as necessidades especiais né eu acho que o primeiro curso acho que hoje ele nem existe mais na PUC foi quando foi a primeira turma com né voltada pra necessidades especiais / porque não era muito divulgado / acho que foi a primeira turma.

Vicente: E no curso teve uma formação em altas habilidades?

LM: Teve, teve.

Vicente: Com a professora Rosa, Rosa Maria?

LM: Aí não vou lembrar das professoras já tem um tempinho viu... um que eu lembro que marcou muito foi o Artur né.

Vicente: Então tá bem te agradeço muito.

LM: Por ada qualquer coisa espero poder ajuda-lo um pouquinho.

Escola X - Entrevista com ABA

Vicente: Boa tarde A, obrigado por participar da nossa entrevista eu queria que você falasse seu nome completo por favor e a sua formação.

ABA: Boa tarde. Meu nome é ABA sou formada no magistério (risos) depois fiz história, fiz pós em pedagogia empresarial, fiz em história política e MBA em gestão em educação.

Vicente: Há quanto tempo você está na direção desse colégio?

ABA: Quarto ano agora.

Vicente: Ok A, que conceito você traz de altas habilidades? Pessoa com altas habilidades?

ABA: É o conceito que acho que é unânime assim né um senso comum né da população que são aquelas pessoas que tem uma grande facilidade, uma grande habilidade em um determinado assunto ou num determinado conteúdo e que ele se destaca em relação aos

outros por ser por ele achar caminhos diferentes e ser mais rápido e pensar mais rápido do que os outros vamos dizer assim os outros (risos).

Vicente: Aqui na escola vocês tem casos identificados?

ABA: Não não temos ainda nenhum caso de aluno com nenhuma superdotação em nenhuma área ainda não nós temos alguns alunos que sobressaem em algumas determinadas áreas ou disciplinas mas nada com um laudo ou com alguma coisa assim é mais esforço do que do algo nato mesmo.

Vicente: Nesses 4 anos você lembra de casos que os professores fizeram esse diagnóstico / digamos ... informal ... nos conselhos de classe, talvez?

ABA: Sim / lógico que tem aqueles que tem uma facilidade né em uma determinada área mas que assim tem uma característica para uma alta habilidade eu ainda não encontrei aqui no colégio nesses três anos anteriores a esse não.

Vicente: Aqui na escola tem um serviço específico de identificação, de cuidar dos casos extremos não só de altas habilidades mas um serviço de psicologia, um departamento que cuide desses alunos?

ABA: Sim sim nós temos uma psicóloga né tem a coordenadora né que recebe os laudos primeiro né principalmente dos alunos com algum transtorno ou síndrome nós tivemos já casos bem específicos aqui na unidade né na unidade Floresta e com os casos assim de síndromes que por exemplo que só no Brasil tem só nove casos nós já tivemos casos com síndromes que a gente teve que estudar né

Vicente: Raras.

ABA: Bem raras né que a gente teve que estudar pra entender a síndrome né hoje mais frequente discalculia, dislexia com um grande número né o transtorno de déficit de atenção esse eu nem vou mencionar né porque esse já é mais comum né como também a Síndrome de Irlen que antigamente também era muito raro e que hoje não é tão raro assim mais.

Vicente: Talvez mais identificada?

ABA: É hoje mais identificado assim então esses casos eles são acompanhados alguns casos nós temos mediadores como nos casos de (não entendi) né um espectro autista né que tem casos aqui que tem que ter estagiário acompanhando o tempo inteiro / mas são esses casos mesmo então assim ah esse acompanhamento assim que tem casos que é mensal

que a família tem que ser chamado mensalmente, tem casos que ficam de 2 a 3 meses né e mostrar como que tá sendo feito o trabalho que tem alguns que já são da inclusão mesmo né aí tem que ser provas diferenciadas, trabalhos diferenciados (não entendi) né

Vicente: E programas para os alunos que querem aprofundar os conteúdos / vocês têm? Fazem incentivo às olimpíadas?

ABA: Sim / o Colégio antes tinha um programa que era de um avanço na área da matemática né só que o coordenador dessa área de avanço / então ele teve um problema de saúde depois que ele se desligou da unidade então o programa ele como se tivesse dado uma pausa né ele deu uma pausa agora então ele está em stand by vamos dizer assim / mas os outros professores principalmente da área de exatas né eles da Ciências da Natureza e da Matemática eles avançaram muito nas olimpíadas né então esse ano os alunos participaram já das Olimpíadas de Matemática, da Olimpíadas Canguru, da Matemática Sem Fronteiras e nós tivemos premiação estadual e nacional né medalhistas de ouro, prata e bronze.

Vicente: Que bom!

ABA: Ali na Canguru né / na Matemática Sem Fronteiras porque a Matemática Sem Fronteiras ela é foi a primeira vez que nós participamos e nós tivemos ganhadores do quarto ano até o terceiro ano do ensino médio então assim nós tivermos ganhadores é medalhistas de ouro, prata e bronze estadual e prata e bronze nacional.

Vicente: Olha.

ABA: E fomos convidados para ir para Tailândia por causa do número de alunos que participaram.

Vicente: Legal / então mas nessa área que você falou da matemática o programa se chama? O que está em stand by.

ABA: Vicente eu não lembro... É avanço matemático mas eu não lembro tem uma sigla sabe assim que a instituição colocou mas eu não consigo me lembrar aqui agora mesmo eu conversando aqui com você eu tô tentando lembrar e eu não consigo lembrar que a matemática aplicada sabe? Uma matemática aplicada.

Vicente: Os alunos vinham num horário extra?

ABA: Eles iam né como agora está parado eles tinham um horário fora do horário atual de aula e eles resolviam questões avançadas em matemática e depois eles traziam o que eles conseguiam elaborar ou não né que esse grupo de professores elaboravam então com uma dificuldade cada vez aumentando o grau de dificuldade e eles iam tentando resolver problemas matemáticos meio tipo eu fico falando que era tipo aquele filme hollywoodiano de fazer matemática na janela, de resolver os problemas assim porque eles ficavam assim eles não entendiam e ficam a semana inteira tentando resolver os problemas.

Vicente: E os professores eram renumerados? Uma remuneração extra para esse acompanhamento?

ABA: Sim, sim. Eram dois professores.

Vicente: Uma vez por semana.

ABA: Um de matemática e um de física.

Vicente: E o público alvo?

ABA: Ensino médio.

Vicente: bacana / A, você acredita na necessidade de um apoio específico pra esses aluno com altas habilidades ou uma escola regular, sendo mais aprofundada como é o caso do SM, é suficiente?

ABA: Sinceramente eu acho que eles poderiam frequentar a escola regular mas a escola teria que promover algo extra porque senão fica cansativo né eu tive um aluno / não foi aqui / como diretora foi como coordenadora e eu só percebi depois dessa alta habilidade dele né dessa superdotação eu não sei se a gente pode mencionar essa palavra né mais tarde com uma fala dele / ele sempre tirava as notas máximas principalmente na área de exatas que era né das áreas que exigia um raciocínio para contas longas na área de física, matemática, química ele gostava muito dessas disciplinas e nas outras ele deitava na carteira e a impressão que dava é que ele dormia só que ele sempre tirava boas notas nas outras disciplinas também aí um dia ele foi pra minha sala eu como coordenadora e aí eu lembro que perguntei pra ele “Mas porquê que você fica deitado dormindo?” ele falou assim “Eu não entendo esses professores a gente precisa ficar olhando para eles? Eles são muito carentes A (risos) eles são carentes que precisam que eu fique olhando não precisa dessa carência eu estou ouvindo eu só não quero ficar olhando” então assim aí você

começa a perceber aí né numa fala dessa e pelas notas então assim que aquilo que não atrai também que tá muito fácil então tipo assim ele chamava de carente....

Vicente: Entendi muito interessantes essa resposta dele / isso foi aonde? Aqui?

ABA: Na outra unidade.

Vicente: ABA na sua formação você em algum momento você estudou sobre alunos com altas habilidades? Em algum dos cursos da sua formação gerencial?

ABA: Cursos sim mas é congresso né mas falar que está na pauta do curso de história, do curso de gestão, do curso de pedagogia empresarial não né mas nesses congressos que a gente vai para São Paulo né que a gente vai viajando pelo Brasil né esses já estão sendo bem falado já.

Vicente: Como é que é seu grau de autonomia em relação a um projeto novo? Suponhamos que você queira desenvolver um programa em relação aos alunos de altas habilidade ou qualquer outro programa?

ABA: Eu posso levar projeto para a diretoria-geral porque todas as unidades estão né interligadas com a diretoria-geral...

Vicente: As 12?

ABA: São 12 / eu tenho que levar a proposta, ver se a diretoria-geral faz uma avaliação e aceite a proposta pra / por exemplo /a se eu começar aqui pra ser a escola piloto porque tem que ser todas tem que ter a mesma coisa...

Vicente: Pode até começar por aqui mas depois expandir...

ABA: Pode até começar por aqui mas depois tem que expandir por exemplo eu fui projeto piloto para coral fora do horário / então agora já começa a expansão para as outras unidades a única unidade que é diferente é a que é espanhol porque tem uma ligação com o Consulado Espanhol e as outras unidades não aí é uma coisa que foi feita à parte junto com a Arquidiocese / não mais aí o bilinguismo pode ser usada agora em outras unidades mas sem ser o espanhol

Vicente: Tá / da sua equipe alguma outra pessoa tem algum treinamento específico nessa área das altas habilidades?

ABA: Vicente pra falar a verdade eu não sei quem tem essa formação em altas habilidades não eu sei que eu tenho professora aqui de matemática esse professor ele trabalha até

mesmo com projetos da Google / então assim ele trabalha aqui e em outra escola renomada aqui de Belo Horizonte né entre as cinco melhores vamos dizer assim no ranking do Enem então assim e ele tem um trabalho muito grande com relação com a Google então eu sei que ele fica atrás né

Vicente: Um olheiro.

ABA: É tipo um olheiro mas eu não sei te falar que ele tem formação eu sei que ele está dentro desse processo mas através da Google né olhando até mesmo acho pra trabalhar né dentro né dentro da empresa.

Vicente: Bom A, era isso te agradeço muito... Talvez você queira falar algo mais...

ABA: Olha eu acho que hoje nós estamos olhando muito os alunos com deficiência e ou com alguma perda ou cognitiva ou motora né então assim esses ficaram em evidência e os alunos com alta habilidade né eles acabaram ficamos um pouco esquecidos vamos dizer assim ou não sei se esquecido ou menos observados vamos dizer assim mas eu acho que a gente tinha que ter um olhar mais de gavião, mais de águia pra eles porque eles eles podem chegar igual eu comentei no início eles podem virar eu uso essa expressão massa de manobra por que foi um pai que virou para mim falou isso então eu nunca mais esqueci dessa expressão ele fica no bolo do comum né ele sendo uma pessoa que pode sobressair, pode ajudar né e muito a nação né ou uma área né biológica ou exata qualquer área né não quero enfatizar nenhuma área aqui não mas que pode ser uma pessoa ilustre numa área e que acaba ali se sentindo né ali se tolhendo, sendo tolhido e aí ele fica ali naquela massa homogênea né aquela massa homogênea como disse o pai daquela massa de manobra e que poderia tá fora daquela massa comum.

Vicente: Muito obrigado então A.

ABA: Por nada Vicente.

Escola Y - Entrevista com ICFG

Vicente: Boa tarde I, obrigado pela concessão da entrevista eu gostaria que você começasse falando seu nome completo por favor e sua formação.

ICFG: ICFG Cavalcante Fabrino Gomes Ah eu sou formado em letras português-inglês tenho especialização em docência do ensino superior, psicopedagogia, filosofia e tenho mestrado na Universidade de Nova York comecei o mestrado na Universidade de Guadalajara mas interrompi.

Obs não gravada: Há menos de um ano neste colégio, na gestão há mais de 20 anos.

Vicente: Muitos trabalhos né.

ICFG: É não deu pra ficar indo e vindo.

Vicente: Bom como eu te falei meu foco é a questão das altas habilidades né / que conceito você traz de uma pessoa com altas habilidades? De um aluno com altas habilidades?

ICFG: Ah eu vejo que o aluno ele não deve ser especificamente demonstrar altas habilidades em apenas uma área para mim para eu identificar um jovem ou uma criança com altas habilidades ele tem que perpassar pela parte social e acadêmica com muita naturalidade sem nenhuma dificuldade de compreensão trabalhando conceitos lógico-matemáticos bem enraizados né, resolução de problemas e hoje o que tá se pedindo passar por uma ou mais línguas também sem nenhum tipo de bloqueios, sem uma dificuldade e aí sim eu acho que ele tem ele desenvolve altas habilidades porque o cérebro fica mais maleável e fica mais fácil de aprender e aprender qualquer conceito que venha no futuro e que saiba trabalhar em grupo, em colaboração porque não adianta também desenvolver tudo sozinho ele precisa desenvolver isso para melhorar as pessoas que convivem com ele então eu acho que se é uma criança um jovem tiver tudo isso realmente a gente identifica quando criança e trabalha para se tornar um adulto completo né.

Vicente: Ok / aqui na escola vocês tem casos identificados com laudos ou apontados pela comunidade escolar?

ICFG: Eu estou aqui há cinco meses então é muito recente para mim eu posso te garantir que tem um sim que ele é bem identificado com altas habilidades na área da matemática né um raciocínio muito rápido ele faz contas muito rapidamente tem um outro que está no sétimo ano que é um aluno assim socialmente difícil mas no momento que nós demos um desafio de um aplicativo que nós estamos trabalhando para a fluência do inglês ele que não falava inglês, tinha o conceito o aprendizagem básico de inglês ele está despontando e ele

tem uma facilidade, está demonstrando uma facilidade incrível para línguas tá e tem um mês de trabalho com ele.

Vicente: É uma das habilidades né...

ICFG: É.

Vicente: Não precisa ser todas, não é! / No colégio tem algum serviço específico pra orientação desses meninos? Um apoio, às vezes um PDI, uma coisa que incentive eles..

ICFG: Deveria ter né eu acho que não temos ainda, temos PDI para crianças de inclusão mas com alguma dificuldade desde que eu entrei que eu já solicito uma consultora de educação inclusiva no colégio para vir pelo menos uma vez por semana são 4 horas que ela viria mas o processo tá lento nessa contratação eu achei interessante porque foi muito difícil a mantenedora compreender porque que eu preciso disso né e eu já fui assim entrevistada, conversado com várias pessoas eu sei que está na etapa final mas nós estamos em junho né então e aí foi difícil né ela entendeu “Porque que você precisa dessa pessoa?” falei “Porque os nossos professores como outros em muitos lugares não são preparados para lidar com nenhum tipo de inclusão” nem inclusão de algum déficit de aprendizagem, dificuldade de aprendizado do aluno nem com altas habilidades então hoje não temos mas com essa pessoa que tá em fase final né de contratação eu espero poder no futuro te dizer que a gente tem um trabalho sim mas o que eu pedi foi um trabalho de uma consultora pra formar os professores tá não é fazer nenhum tipo de trabalho, nenhum tipo de terapia nenhum nada aqui dentro da escola ela tem que formar os profissionais que trabalha com qualquer criança de inclusão.

Vicente: Certo.

ICFG: Aí hoje ainda não tem.

Vicente: Algum programa específico pra aceleração de estudos ou para aprofundamento? Incentivos às Olimpíadas?

ICFG: Sim nós estamos crescendo muito com as Olimpíadas muito a gente vai sediar a Olimpíada de linguística agora nesse final do mês em Julho né vai ser em Julho tem uma professora “P”né ela ficou à frente de todas as Olimpíadas e a gente tem preparatório para as Olimpíadas mas a olimpíada para gente ainda é um desejo do aluno extraclasse então o quê que a gente tá fazendo a gente tá oferecendo pra aqueles alunos que querem algumas

atividades extraclasse para desenvolver outras habilidades outras áreas então nós já participamos do das Olimpíadas a de astronomia estão estudando, a de química estão estudando porque acho que ela vem mais para frente, a de matemática né nós já passamos pela Canguru...

Vicente: Pela primeira fase.

ICFG: E já fizemos a primeira Obmep né e vamos fazer Olimpíadas de matemática do colégio.

Vicente: Uma olimpíada interna?

ICFG: Interna é e depois ela vai ser aberta mas está sendo trabalhado e tudo via aplicativo né além disso a gente tem robótica também extraclasse tá o que é muito pensamento tecnológico né pros meninos, o que mais? a parte esportiva né que a gente também destaca mas eu acho que são esses os instrumentos que nós temos hoje pra poder estimular um aluno que demonstra uma habilidade maior hoje até tive uma conversa com uma pessoa ela não compreendeu muito bem o que que é um professor de xadrez né porque eu quero trazer uma pessoa que prepare os alunos que quiserem o xadrez mas todos têm que fazer eu falei não tudo isso que é além tem que ter desejo do aluno né eu tenho certeza que eu vou ter muito aluno que vai ser destaque nisso a gente tem um campeão de xadrez aqui mas não por trabalho do colégio...

Vicente: Por questões pessoais mesmo.

ICFG: Pessoais mesmo né tá então eu ainda não eu acho que é um processo daqui pra frente...

Vicente: Um próximo passo.

ICFG: Amanhã nós vamos ter uma coisa muito bonita, a orientadora “B” você conhece ...

Vicente: Sim, BVB

ICFG: Ela vendo vários alunos se destacando em várias áreas junto com a Priscila elas montaram o Projeto Destaque então amanhã tem 80 alunos do colégio que receberão algum tipo vão receber um certificado nosso mas são alunos que se destacam além do horário escolar / então são os alunos que participam de olimpíadas, que tiveram algum tipo de medalhas, que participam de esportes, é o Projeto Atena né você conheceu?

Vicente: Sim conheci.

ICFG: Que é um destaque acadêmico então eu fiquei feliz quando eu vi que são 80 alunos que nós vamos homenagear amanhã junto com as famílias claro né

Vicente: Claro, claro.

ICFG: Porque eu falo que a gente faz uma avaliação de ... (inaudível) e que a gente percebe que a grande maioria ela é um destaque quando tem o apoio da família não é regra né

Vicente: Sim.

ICFG: Você sabe que hoje tem alunos que se destacam muito sozinhos né.

Vicente: E é justo fazer essa homenagem junto a família.

ICFG: Então amanhã a gente vai ter esse momento e aí cada vai virar uma rotina que cada semestre perto do final de semestre a gente vai fazer essa homenagem porque a gente vai buscar os alunos destaque daquele semestre tá.

Vicente: Por vários motivos acadêmicos, sociais, esportivos também?

ICFG: Sociais, humanos mas porque nós temos também um grupo o nosso grêmio estudantil esse ano é um destaque é muito bacana e até o nome que eles deram foi Grêmio Modelo e eles fizeram já duas campanhas uma muito bonita na Páscoa chamamos uma escola pública que tem aqui perto e eles montaram tudo para essas crianças, a Páscoa foi para eles e na festa junina a gente arrecadou 40 mil e um pouquinho de fraldas geriátricas e infantis então eles estão com trabalho de solidariedade muito grande então eu sei que eles vem para cá vem do horário deles alunos de Ensino Médio que estão estudando para Enem mas eles ainda dão um tempo deles para isso então são destaques para gente também.

Vicente: Você acredita que todos esses programas , tanto os acadêmicos quanto sociais e esportivos são suficientes para atender alunos com AH ou você acredita que precisaria de uma estrutura específica para esses meninos?

ICFG: Não acho que tem que ter uma estrutura específica não porque eu não acho que eles têm que ser destacados desta forma eu acho que eles têm que ser incluídos desta forma então eu acho que eles têm que nós que somos adultos a gente observa que ele é diferente, que ele tem algo a mais, que ele tem uma facilidade a mais mas eu tenho que inclui-lo de forma positiva e eu não acredito muito pode ser que não é nunca pensei sobre isso tem que fazer algum tipo de curso paralelo alguma coisa mas acho que ele já ele já sabe que

eles são diferentes até no dia a dia da sala de aula porque a sala de aula o professor tem que preparar suas aulas para média dos alunos né então eu acho que eles tem que ser incluídos de outra forma e não estimulados mais porque ele já são muito rápidos em tudo então tem que aumentar as opções mas incluindo ele na faixa etária dele porque aí é que surge realmente o maior conflito né.

Vicente: E pra gente terminar / na sua formação em algum momento estudou especificamente a questão da superdotação? Algum curso?

ICFG: Não Interessante não / só li muito porque de um tempo para cá eu já sou aposentada na educação há muitos anos mas de um tempo para cá isso tem sido muito tá muito em voga né falar das altas habilidades eu vim de Brasília e a UNB tem um serviço um programa muito grande e eu sinceramente não sei ainda especificamente quando eles falam pra um pai que a criança tem altas habilidades o quê que eles identificaram ali para ver né e os pais ficam muito satisfeitos eu particularmente eu acho que qualquer pessoa que sai de uma média ele tem que ser é acompanhar né isso não é uma coisa como muitos pais falam que é maravilhoso filho com altas habilidades isso tem um custo né

Vicente: Um custo.

ICFG: Um custo social que é claramente o que a gente vê mas assim ser formadas nesses anos todos especificamente disso não eu acho que eu teria que procurar uma formação eu não vi nenhum curso meu isso sendo incluído sim a outra inclusão né a do que tem dificuldade, que tem TDH aí sim mas o de altas habilidades parece que as pessoas não querem falar muito sobre isso né.

Vicente: É um pouco isso que eu vejo também..

ICFG: Uhum.

Vicente: Ok I, te agradeço então a entrevista espero contribuir depois quando eu tiver algum resultado a gente trazer pra socializar

ICFG: E o dia que você quiser conhecer esse menino que eu comentei do sétimo ano você ia ficar assim surpreso

Vicente: Ah muito bom, obrigado.

ICFG: Nós ficamos muito surpresos.

Vicente: Deixa eu anotar aqui...

ANEXO V

Entrevista com Dra. Zenita Cunha Guenther

Fevereiro/2018

(...)

Vicente: Bom, já falamos um pouco sobre os termos altas habilidades, superdotação/sobredotação, talentos... qual considera mais apropriado?

Zenita: Prefiro o termo altas capacidades em razão de ser conceitualmente correto porque habilidade é de fora para dentro e se você usar alta habilidade, fica uma coisa criada na criança, você pega uma habilidade e treina. Mas só que se fosse altas habilidades já seria expertise... então esse não tem jeito mesmo não tem cabimento.

Vicente: E gifted?

Zenita: Gifted, dotado. Eu gosto ela me diz bem mas só que o gifted eles traduzem errado, traduziu muito mal porque ele não fala esses negócios que eles falam lá do modo que ele fala não é aquilo mas quando eles traduzem ajeitam um pouquinho.

Vicente: O que levou a senhora a se dedicar a esta causa? A estas crianças?

Zenita: As raízes são a Dona Helena. Quando Dona Helena faleceu ela deu tarefas para as pessoas, uma das tarefas, por exemplo, para as crianças incapazes ela deu à Maria do Carmo para olhar. Ela chamou a Dona Sara para ver a legislação, ela foi dando a cada um. E a mim ela deu a tarefa de cuidar dos mais dotados porque não houve tempo de identificação, não houve o tempo de saber como achá-los. Ela tinha pedido o Prefeito, vinha só os parentes dele, tinha pedido diretores de escola, professores, não estava vindo nenhuma criança com capacidade, os testes não davam resultados, esta ficou sendo a minha tarefa. Aí eu tomei as rédeas, estudei, fui indo por este caminho e tive que criar um método, porque ela já tinha desvalorizado os outros (risos) ... tinha que ser.

Vicente: Em algumas cartas ela defende muito a necessidade do atendimento dos sobredotados mediante a uma forte associação com futuros cientistas, grandes artistas, líderes, mas percebe-se um apelo muito mais emocional na fala dela do que técnico e talvez isso que a Senhora falou pela questão de pouca cientificidade...

Zenita: Cientificidade, não tinha pesquisa e as universidades estão paradas pesquisando o que já está conhecido, mas ainda acho que vai um pouco além disso, a ideia é que nós estamos desperdiçando os talentos e capacidades, a inteligência, a capacidade social e estavam indo para o crime. Mas se ela viu isso em 53 meu amigo! É como se ela escrevesse lá e a gente vê agora. Eles iriam para o crime e que eles iam ser pessoas que iam dar muito

mais trabalho do que se estivesse numa escola ou numa universidade. Ela ainda dizia: que a mulher seja uma boa parteira, se mora na zona rural e que o senhor seja um bom ordenhador, que entenda de fazer queijos. Eles vão ser bons em alguma coisa, quem não é bom em nada, vai procurar outra coisa. Ela tinha muito receio da vinda do pessoal da zona rural para as favelas, para a zona mais pobre das cidades, primeiramente porque o pai perdia a autoridade. Menina que ia para a rua procurar emprego e tal. Então o filho que tinha dinheiro, 14, 15 anos, o pai perdia autoridade. A segunda geração não teve valores. Muito, muito clara a visão que ela tinha desse futuro que nós tivemos que enfrentar.

Vicente: Bem antropológica, não é?

Zenita: É, e muito completa, com muitos detalhes assim sabe? Valia a pena conversar com ela.

Vicente: Essa ideia de que esses meninos são futuros líderes, seja pelo lado bom, seja pelo lado ruim, a Senhora corrobora?

Zenita: Sim, o que eles tiverem que fazer, eles vão fazer bem feito, se for um ladrão será um excelente ladrão (risos). Polícia não pega. Se será criminoso será excelente porque ninguém pega, por que não ser um excelente comerciante, por que um excelente empresário? Eles são excelentes naquilo que fazem. A função da educação é fazer com que eles façam coisas úteis a ele e à sociedade. Não havia dúvida de que eles iam ser excelentes, tendo a qualidade, tendo a capacidade e tendo um ambiente. Com uma diferença de que um ambiente de uma criança que vai para cá é bem diferente da que vem para cá. (esta hora ela gesticula com a mão mostrando dois lugares diferentes), a Dona Helena era bem cética a respeito de que ter mais dinheiro que ajudava, sabe!

Ela dizia: seu pai é operário e dinheiro você ganha, capacidade você não ganha. A capacidade é que é importante, você vai ter que desenvolver, se é que dinheiro importante, você ganha, se não for você não ganha. Então não era uma coisa de ir atrás de dinheiro, nunca foi, nem com ela nem com ninguém (risos).

Vicente: Em termos de história, eu ainda me lembro de frequentar as colônias de férias da ADAV, mas depois o atendimento se perdeu, particularmente na grande BH isso se perdeu muito não é?

Zenita: Eu acho que nunca existiu, de verdade. O Brasil nunca teve por causa de conceitos errados e por causa da ideia de que em vez de que... como ela queria que a gente estudasse a criança ali, criasse dali o plano de trabalho, que isso é ideia dela, não é minha, ... eles já queriam trazer / aplicar o Renzulli, aplicar o fulano, aquele “técnicas para pensar” e tal, isso estragou tudo. Porque você não aplica as coisas nas pessoas como se elas fossem um ‘pano’ (entonação mais forte) que você fizesse uma marca. O erro foi muito grande aí, então não tem uma ... saia tudo feito de Brasília como vem até hoje.

Vicente: É, mas o CEDET é um polo de resistência, certo?

Zenita: O CEDET é fora da lei, não foi reconhecido, e agora que eles querem, eu não quero mais (risos).

Vicente: Não precisa não é!

Zenita: Não, não quero eles mais. Aliás no início, você conhece uma cidadã, chamada Ângela Virgolin?

Vicente: Sim, Professora Ângela, de Brasília.

Zenita: Ela falou assim na minha frente, não nós não vamos financiar o CEDET, essas ideias são da Zenita. Então eu falei: Ah! Obrigada, minhas mesmo e eu vou fazer, sem financiamento, nunca me deram um tostão. Quando saiu a Lusimar Camões, no tempo do Fernando Henrique. Nós ganhamos condução e ganhamos alguns encontros que nós fizemos aqui com gente de fora, depois não deram mais nada. Você sabe que a essa altura começou a dar bom resultado na comunidade, os pais, prefeito, o pessoal local, nunca deixaram de ajudar. Até hoje pediram “O que nós podemos fazer?” De modo que eu acho que o CEDET falou por si.

Bom que nós somos fora da lei, que aí não dão palpite aqui dentro e eu também não tenho que aceitar (risos) mas é engraçado, porque, legalmente, o CEDET é fora da lei no Brasil, sempre foi e, pro meu gosto, sempre será, porque eles não sabem, eles vem aprender aqui e não aprendem, não têm as bases...

Vicente: E daquele tempo então, desde os primórdios lá com Dona Helena, a Senhora lembra de outras ações assim, até a Senhora chegar ao CEDET?

Zenita: Olha, na ADAV eu sempre participei. Dona Helena me chamava dos Estados Unidos, por minha conta, diga-se de passagem, que ela nunca tinha dinheiro mesmo (risos), e eu

vinha com minha filha Luise, e a gente a ajudava a arrumar a ADAV, receber as crianças, repartir os grupos para fazer a comida, como ela gostava e eu achava aquilo a maior escola, mas não conseguia que as pessoas pegassem “noção”. Irene Melo sempre falando: Ela (D. Helena) não sabe o que ela quer ... vai fazendo aí... Irene Melo não tinha a mínima noção do que ela estava fazendo lá. E acabou ficando diretora da Fundação.

Vicente: Por muito tempo.

Zenita: Ela queria isso que ela quer, poder político, e ela já conseguiu. Vicente (pai) ajudou, uma moça de Belo Horizonte que ajudou bem (...) Professor Hélio Alkimim ficou lá também deu todo apoio a Dona Helena e ele tinha um remorso porque ele ouviu falar dela lá e Stanford e veio aqui conhecê-la. Foi ótimo para ela. A Regina Campos, aquela de Belo Horizonte, nunca foi visitar a Dona Helena na vida dela, agora se põe de autoridade dela? (...)

ADAV foi o primeiro. Depois eu fui lá para os Estados Unidos e lá eu trabalhei com Dorothy Sisky, precisamente nos programas de sábado, inventados por ela, que até hoje eu tenho. Porque na universidade, o único jeito que ela achou, Universidade de Flórida, em Tanford, de trazer crianças – ela fez um programa de sábado, no qual as crianças vinham - e nós, que éramos alunos de mestrado dela, tínhamos que ficar ali convivendo com as crianças. E eu me ofereci para ensinar português para as crianças, então foi uma beleza para mim, para as crianças e nós ficamos muito amigas, e eu li muito, a Dorothy me pôs bem a par lá, no conselho mundial, entrei sob a influência dela e até hoje a gente se escreve sabe? escrevemos algumas coisas em conjunto e eu gosto mesmo dela e ela me fez manter. A trouxe no Brasil duas vezes e aqui ela ajudou a formar o CENESP, junto com a Maria Helena Novaes, o primeiro núcleo, foi com a Dorothy Sisky, e começou a gerar lá em casa, eu morava na Pampulha e depois a gente foi para os Estados Unidos por causa que meu marido não acostumou aqui e nós fomos, e de lá eu mantive ainda contato com ela. Agora no doutorado eu afastei um pouco porque não dava para fazer duas áreas, eu quero, como fiz, psicologia do aconselhamento, e achei que se você... isso no fundo juntava na prática (faz um gesto, olhando para cima, como se buscasse alguma coisa com a mão no alto e trouxesse para baixo), na teoria era muito diferente, porque você ficava trabalhando com aconselhamento de crianças especiais e as técnicas emotivas e teorias do aconselhamento.

Então eu fiz o mestrado aqui e no doutorado eu parti para a psicologia da educação, mais amplo e tal. Então neste tempo eu estudei menos, fui em menos congressos, e em Flórida acabou também esse programa. Quando eu vim para cá e fui para a UFMG, cheguei porque soube que ia ter um concurso, eu vim, fiz o concurso e passei. Fui muito odiada por todo mundo

(...)

E lá eu comecei a voltar a ter contato com a Dona Helena e ela criou o grupo de quarta-feira. Nós tínhamos lá com ela, Alkmin, a Rosa (...), a Maria José que também tinha umas crianças...

Vicente: Maria José, psicóloga?

Zenita: Maria José era uma psicóloga também e toda quarta-feira a gente ficava lá e o interesse das pessoas era estudar teste mas como eu não tinha muito interesse, Dona Helena me punha para trabalhar com as crianças e trazê-los para fazer os testes (risos). E aí começaram a brigar por causa de nome, Maria José queria que a pesquisa chamasse estudos psicológicos... Dona Helena “Não então tem que ser estudo sóciobiopsicológicos” (risos) e ela avacalhava (risos). E não combinaram muito nisso não e acabou o grupo de quarta-feira. Eu não estava ainda definitivamente na universidade, mas na ocasião eu fiz meu marido vir e meu marido ajudava lá nas aulas de artes, nas aulas de artes para as crianças. Pedido dela também.

Vicente: Isso mais ou menos em?

Zenita: 1964-1965. Quando a minha filha nasceu em 65 eu estava aqui, Dona Helena foi a madrinha Quando estava no UFMG, eles convidaram a ela para fazer o mestrado da UFMG. E ela falou com o Assis Alpino, que chamasse a mim, que eu tinha mestrado, que eu estava lá com pouco campo de ação e que aqui no Brasil eu precisava muito. Eu escrevia cartas de arrasar, que eu estudei em escola pública, que eu fui interna e agora eu estava lá no bem bom americano e não queria em nada ajudar aqui e que eu tinha que vir definitivo. Aí eu vim mesmo. Não fiquei muito tempo não porque lá começou a confusão do PT lá na Federal imediatamente, muita perseguição com a gente e tal. Aí eu fiquei lá um pouco e de lá da UFMG me convidou esse senhor da Bahia, morreu agora, José Carvalho, ele queria fazer também uma escola, de líderes(?), ele queria falar de forças pulsantes no interior lá da

Bahia, no norte. E eu fui ajuda-lo a procurar os meninos, a preparar uma escola interna, que durou uns tempos. Toda ela particular, pagava tudo e era muito envolvido. Uma vida complicada, três casamentos, nunca acertou muito emocionalmente. E quando a minha filha cresceu e foi estudar nos Estados Unidos eu achei que devia ir e voltei. Já tinha até o doutorado né, que eu tinha feito já em Flórida. E nós fomos morar em Califórnia por uns tempos e lá eu encontrei Ana Marie, que era outra especialista da área. E nós começamos a ter as tardes na casa da Ana Marie. Deu um incêndio lá e queimou a casa dela até ao chão, as florestas são muito perto, e ela ficou tão apaixonada que ela pegou o cheque do seguro e falou “E agora?”. O marido quase morreu. Ele ainda foi para uma casa de idosos, ela ainda fez algumas ações e ele, não aguentou. São coisas muito tremendas que eu tenho visto na vida das pessoas, e eu acho que eles querem reagir, querem fazer, mas ao mesmo tempo eles perguntam mas para quê né? É tão fácil acabar tudo em nada. Estou viajando contra isso agora né (risos).

E aí quando eu vim definitivo pra UFMG, que foi nessa ocasião, eu ainda deixei aqui, eu não fui embora antes de aposentar. Peguei todo o meu tempo de escola primária, escola com aquela criançada toda. E aposentei com 24 anos, 24 anos e meio. Daquela especial acho que foi um dos últimos. E é com isso que eu vivo até hoje porque acabou sendo uma aposentadoria federal, depois o Lula igualou todo mundo da ativa e da passiva e resolveu minha vida financeira por aí. Eu nunca me desliguei da Fazenda do Rosário, não devia dizer nunca, mas quando a Irene começou a mudar muito o sentido das coisas, eu achava ruim. Que eu ia lá, ficar lá com as crianças quando a Irene queria. Ela transformou os quartos de dormir em sala de aula à noite para encher de aluno. E aí a gente tinha que dormir no Barreiro. Eu falei “Ah eu não sai da minha casa para dormir num hotelzinho do Barreiro. Não vou fazer isso não”. Aí comecei a parar de ir. Não ajudei muito lá.

Vicente: Mas não está mais. A estrutura da ADAV sim, mas com outras atividades.

Zenita: Nada a ver. E a ADAV enquanto teve o professor Daniel, quando eu estive a frente, eu acho que ela teve sua segurança. Depois eu nem acompanhei muito porque eu achei que ficou uma coisa do prefeito né, da Irene. Botou uma cerca lá para fazer não sei o quê, aí eu falei “Ah ela acaba aí”. Botou na mão da Irene é certo de virar uma coisa...

Vicente: Política né!

Zenita: Política e fora da educação.

Vicente: Pena! Mais recentemente, o CEDET virou referência no atendimento, correto?

Zenita: Eu estava já morando aqui em Lavras, minha mãe morreu, minha irmã epilética, câncer de mama, morreu também dez anos depois. Mas eu vim em outra casa lá onde é a nossa ASPAT e fiquei lá com ela, com minha irmã, até ela morrer, E lá com minha irmã, nesse meio de tempo, a Rotary me fez uma grande homenagem pela organização da APAE, que eu nem lembro que tinha criado em 72 (risos). Eu criei também a APAE assim, as mães iam pedir conselhos e eu mandava trazer as crianças, botava minha irmã para dar umas aulinhas, para conversar.

Vicente: Zenilvia?

Zenita: Zenilvia. Aí eu aqui tive esse jantar para homenagear os 20 anos da APAE. Isso foi em 92. Meu Deus do céu, estou recebendo uma homenagem de uma coisa que aconteceu tem 20 anos, não está bom não, não posso ficar alegre né? Aí na hora eu falei “Nós fizemos bem de cuidar das crianças, estão cuidadas, a APAE daqui é ótima não precisa mais de mim nem para passar lá na porta. Porém, eu gostava que nós fizéssemos alguma coisa para o outro lado, como a Dona Helena falou comigo quando ela morreu sabe? Era preciso que vocês cuidassem dos extremos, o extremo não é de um lado só. Eles deram o apoio. Aí nós imediatamente, mas aquela inspiração até o nome veio assim eu fui escrevendo o quê que era direitinho e até hoje eu tenho esses papéis e a prefeitura abraçou a ideia, custou a montar a equipe, mas enquanto ela não montava a equipe eu mesmo ia nas escolas fazer as observações, tinha muito o que fazer aqui. Isso foi em 92 nesse jantar de 20 anos da APAE, quando foi em 93 nós já estávamos aqui com o CEDET armado, então foi rápido. Tendo quem fazer sem cobrar, o prefeito faz. “A Senhora vai querer o quê?” “Eu quero trabalhar com os meninos.” “Mas nós não temos assim grandes salários.” “Não estou pedindo salário gente, pelo amor de Deus, me deixem em paz eu tenho meu salário, por isso que eu aposentei. E custou muito acreditar. “Então quer ser eleita.” “Então quer ser o quê?” “Não quero ser nada, eu quero ser sossegada. E com essas crianças cresceu depressa, pelos pais, pelas próprias crianças que vinham, começamos a fazer encontros internacionais, o pessoal vem e a todo momento a gente passa um. E o nosso crescimento é muito baseado nas pesquisas que nós fazemos aqui mesmo, publicando sempre, um bom

nome no exterior, que leva nos congressos eu falo e o trabalho você viu aí né. Não deixo de escrever isso.

Vicente: Desse trabalho o quê que a Senhora considera essencial, o primordial no atendimento?

Zenita: Ó há duas partes. Você está vendo hoje a parte de identificação, de achar as crianças que precisam porque aí você não tem problema de motivação. E segundo é o plano individual. Cada criança faz seu próprio plano, com seu orientador, que acompanha semanalmente. Esse plano é feito semestralmente, antes a gente achava que devia fazer um plano até cumprir. Mas eu não achei que valia a pena porque nós estamos em semestres na escola, até cumprir, até reatar já se perdeu muito tempo. E fazendo semestralmente deu certo, um plano para o primeiro bimestre, um plano para o segundo, pode continuar...

Vicente: Podem aprofundar?

Zenita: É. Atividades grupais eles pedem muito, atividades individuais, pesquisas próprias, estudos independentes, praticamente o que a criança quer aprender. Sabe o que eles falam muito “É a primeira vez que eu me pergunto o que eu quero aprender.” E fazem aquelas listas grandes, só tem um semestre ... Essa é a orientação que se faz com ele e daí ele faz um plano de 10 horas por semana. 8, 10 horas e esse plano ele segue até o fim do semestre, avalia e prepara para o outro que agora ele vai fazer. Esse que está aqui são alunos novos, porque os que estavam aqui do ano passado já estão fazendo o plano para esse semestre nas escolas, que também não abriu, estão esperando o carnaval.

Vicente: Então são a identificação e o plano individual.

Zenita: Para entender, para trabalhar com a criança tem que ser ela que dá a direção e não a gente. Aquele negócio de aplicar, eu nunca achei nada que eu pudesse aplicar. Embora eu veja que as teorias a gente está trabalhando com elas sabe? Mas não é uma questão de aplicação. Desenvolver bem um assunto, avaliar as crianças. Todo erro de identificação aparece nessa hora. Então nós temos que firmar a identificação. “Que ah essa criança, coitadinha e tal”. “É pobre e tal” entra com a criança no trabalho e ele fica mais frustrado ainda do que se não tivesse entrado.

Vicente: A que a Senhora atribui a dificuldade da escola em fazer um trabalho na própria escola?

Zenita: Eu acho que não tem jeito, não sei a sua orientação política, mas nossa orientação política é descer todo mundo, é nivelar por baixo. Então aqueles meninos abaixo eles puxam para chegar na média e os meninos melhoram. Aqueles de cima que eles puxam para chegar na média, eles pioram. Então as crianças não fazem, elas abandonam. O quê que é um trem que não vai para a frente, os meninos que os meninos fogem todos. Todo ano você vai lá e tem 30 meninos só que cada ano é uma carinha diferente porque eles não ficam.

Não fazem nada, fazem relatório. Se você não tiver honestamente um plano pareado com o interesse da criança, com o nível de capacidade, na faixa etária que ela está, não vai vingar. Esse é o segredo aqui e eles ficam aqui muito tempo e custam a sair. Acabou o segundo grau, eles já começam a perguntar se podem ajudar. A minha secretária foi da ASPAT.

Vicente: Tornam-se voluntários?

Zenita: É. Voluntários, as vezes a gente tem alguma gratificação. A menina lá do CEDET foi da ASPAT. Eles continuam a ficar aqui. Voluntário de conteúdo quando vão para a universidade. Então eles são ligados emocionalmente. Nós agora estamos planejando mesmo em fazer um encontro de ex-alunos para os 25 anos. Muitos podem vir, muito estão no exterior infelizmente, muitos, muitos tem ido embora para trabalhar lá, tem boas ofertas.

Vicente: Sim, mas talvez eles voltem para cá.

Zenita: É sucesso. Eu acho que a gente não tem um caso, que eu pergunto sempre, que tenha ido para a cadeia, que tenha ido para o tráfico de droga, que tenha fumado ou vendido, qualquer coisa que tenha a ver. São sempre pessoas direitas. Aqui, o que vem de depoimento por exemplo do INSS que chama voluntário, eles falam “Os meninos do CEDET são preferíveis aos universitários, pela postura, pela responsabilidade, pena eles serem mais novos, mas os que tiverem 16 anos pode mandar.”

Vicente: É gratificante né ouvir isso, não é?

Zenita: E eles estão né vencendo porque é oportunidade. O sucesso que eu conto é isso. Não é só, no ano passado aquela professora que eu te dei o endereço da Rosa, não dei?

Vicente: Deu. Já conversei com ela.

Zenita: Ela fez mesmo um estudo sobre as ideias das crianças em comparação com as ideias de outras crianças do mesmo meio e é muito superior mesmo.

Vicente: E o componente humanitário de Dona Helena?

Zenita: Foi um outro mundo além disso a produção, a produção virada para o outro, a família sabe? ... ela separou família, a convivência com a família, o trabalho ou escola, social. Então ficou assim bem interessante o estudo do modo que ela categorizou as ideias que elas têm, ainda muito na família, são jovens ainda.

Vicente: Muito bom. Como é que a Senhora vê essa sociedade digital? As tecnologias novas o quê que elas têm ajudado ou não esses meninos?

Zenita: Eu acho legal porque esses meninos sabem melhor do que eu. Eu sofro muito até para achar o canal da TV que eu quero ver. Eu acho que é bom e que é preciso, eles usam muito o computador. Agora os estudos são abaixo da crítica, fontes de consultas são muito curtas. O Google faz resumo de resumo então eu não gosto, eu sugiro a eles que procurem bibliografias, mas que vão pegar as pesquisas e ler. Mas eles ainda vão lá, as escolas mandam fazer então eles usam muito. Principalmente o celular também usam muito. Tem também as conversas, aqueles negócios de jovens de conversar muito um com outro por muito tempo, não é tanto quanto eu vejo com os outros, se eu vejo aqui eles não estão com o celular na mão, os maiores principalmente. E a gente não encoraja, “Não mexe com isso agora não, isso é seu e você pode usar a qualquer hora. Vai lá conviver com os seus colegas, com o voluntário que está aqui que é o doutor Fulano que sabe muita coisa”. E eles tem feito, tem agido assim.

Vicente: A Senhora vê alguma diferença entre um aluno com um desempenho superior há 30 anos e agora? Como é que eles estão inseridos em sociedade?

Zenita: Como eu estou dizendo o que nós trabalhamos estão muito bem. Mas eu acho que tinha mais chance de uma criança, nós pesquisamos com uma família organizada, quer dizer, tem pai e tem mãe. Casa faz uma diferença tremenda. Agora se é pai temporário não faz mal também não sabe? Hoje que está morando com a mãe mas é capaz de ir embora e

vir outro a estrutura familiar absorve bem. Então não é uma família assim tão parada. Muitas crianças que moram com a avó, vem em segundo lugar, avós tem criado muitas crianças cuja mãe não tá no lugar, a pais menos, mas há uma diferença grande quando a criança tá com o pai, a mãe, os irmãos numa estrutura e quando ela tá com a avó, ou moram com o tio, sabe? E muito difícil a visão de mundo que ele tem. Não no desempenho, mas no modo de sentir, de agir. Aqui eles procedem bem porque aqui não tem chance de fazer as coisas erradas, a gente nem vê isso como opção. Então eles procedem e trabalham bem. Por um lado eu sinto que como regra geral as escolas estão tão indisciplinadas que eu pergunto os meninos “Vem cá Fulano, como é que aqui no CEDET você está tão bem e na escola é assim?” “Ah mas lá é uma bagunça.” (risos).

Vicente: São sinceros não é!

Zenita: Aqui eles são santinhos e lá na escola eles são um capeta então onde é o inferno? Eles são muito sinceros. É difícil você fazer eles gostarem da escola.

Vicente: Como a Senhora vê a formação docente nessa área?

Zenita: Paupérrima. Coitados desses meninos que saem da faculdade, não sabem o quê que é entrar numa sala de aula. Péssima, tanto que eu não aceito pessoa que vem aqui com qualquer currículo. A nossa entrada é primeiro eu leio o seu currículo. Se você quiser trabalhar no CEDET tem vagas para homens lá porque são poucos e tem muitos meninos a gente lê os currículos e vejam pessoas que viajaram, que colecionam coisas, que tem uma vida interessante, faz trabalho voluntário, sabe? Então assim que tenha uma característica de gente curiosa, ativa. E essas pessoas eu chamo aqui para uma entrevista em cima do seu currículo e depois nós colocamos três meses lá no convívio com a equipe e com as crianças. Depois é que a gente faz a transferência. É o único jeito que a gente tem achado também delas terem tempo. Algumas a gente tem que falar Fulana vai para a escola, você gosta muito de explicar e as crianças gostam de aprender sem explicação. Então é melhor, quem sabe, não acham muito bom não mas vão assim mesmo. É um problema achar gente boa. Nós estamos agora com duas aposentando, nós vamos ter que achar. Mais ou menos em novembro agora a gente começa a entrevistar e no fim do semestre ela acompanha quem vai sair e ela vai assumir o lugar dela. É uma transição no trabalho.

Vicente: Nas escolas particulares, pouco se fala em atendimento aos alunos com altas habilidades, e praticamente não se registra a passagem deles, diferente daqueles que têm dificuldades na aprendizagem, como a Sra. vê isto?

Zenita: Quando eu falo lá é uma coisa que não tem sentido. Então eles rejeitam muito como a Rosa perguntou né. Mas porque que eles não seguem o método? Porque nem eles sabem o que estão falando e o pior é que é verdade né.

Alguns estudos das teses das pessoas eu andei lendo. Agora o professor de sala de aula aplicar não. Eu fiquei num curso que funcionou 11 anos e eu parei de pura frustração. Primeiro é que só 30% chegava no final, então você começa com 100 e vai formar 30 já me desgasta muito. E segundo desses que ficavam eles cobravam menos de 10% desses 30% que estava fazendo alguma coisa na escola. Diretora não deixa, não tem hora, professora não quer aprender, os meninos daqui são muito ruins, então nunca era uma coisa que a pessoa pensasse eu não sei o suficiente, achei que tinha aprendido ao menos isso aqui né. Tem um livrinho que eu escrevi de um Programa na Escola, conhece? Que eu acho que ali, uma pessoa que queira trabalhar numa escola ela tem que se acostumar que não chega, tem que seguir ali uma orientação, tem umas pistas e tem que estudar. Lá que eu estudo a criança, estudo a idade, você tem que chegar a fazer um plano de trabalho. Eu não conheço ninguém que faça. Nem lá ele não conhece ninguém, que plano tão bom que a criança queira fazer. Tem uma escola em Santos de um professor que fez o curso comigo e ele tem uma escola particular. E ele também começou um programa lá que eu pude visitar e achei bom. E tinha muita pressão dos pais para incluir o meu filho também e tal. Como ele cobrava uma taxa extra para ter atividades, começou a aceitar e estava engasgado né. Aí eu o aconselhei de fazer assim ... uma diferenciação entre eles e ele acompanhar só esses e fazer algo diferenciado. Vão ter um grupo? Vamos. Pode ir quem quiser né. E com isso aqui eu faço alguma coisa para suplementar e estava funcionando entende?

Vicente: Então Professora, a ideia é essa, de um trabalho paralelo certo? Não dá para a escola dentro do seu programa, dentro da carga horária...

Zenita: Na sala de aula é uma loucura do MEC mandar fazer isso, até porque eles aprendem logo e eles ficam sendo indisciplinados. Aqui em Lavras tinha uma professora Sueli, ela punha uma mesa com uma porção de coisinhas lá e eu tinha os depoimentos que dava,

eles iam lá e pegavam a revista, pegavam o martelo, pagavam as caixas. Então quem já acabou o dever não espera. Esperar é bobagem, vai fazer alguma coisa. E eles iam mesmo. Ela fala ninguém tem que ir só quem acabou. Ela os incentivava a acabarem, agora uns faziam melhores outros piores, mas pelo menos eles acabavam até o fim a tarefa. (risos)

Vicente: Muito obrigado por dedicar seu tempo e contribuir para minha pesquisa, a Sra. gostaria de falar mais alguma coisa?

Zenita: Se alguém lá em Belo Horizonte quiser fazer alguma coisa no sistema eu não arriscava não porque eu acho que some muito depressa e a gente fica até com mal nome. Sistema eu agradeço mas para começar eu gostava de fazer como fez a Dona Helena começar com um grupinho aos sábados, que a católica está fazendo mas de forma muito tímida.

ANEXO VI

Planilhas de categorias de análise

Categorias de análise

O atendimento a estudantes com Altas Habilidades / Sobredotação - Belo Horizonte/MG/Brasil

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO		
I - Identificação dos entrevistados		Cargo/função	Formação	Tempo de gestão na instituição	Obs.
		Diretor de ensino	Pedagogia e psicopedagogia	15 a	A 35 anos na esta Instituição. Primeiro, diretora de ensino do Fund I, depois Fund I e II e a um ano, geral.
		Psicólogo (Rede de ensino)	Psicopedagogia e psicologia sistêmica	13 a	
		Coordenação Pedagógica	Pedagogia e Esp. Em novas tecnologias em educação	7 a	obs. Colégio religioso. A coordenação pedagógica equivale à direção de ensino
		Psicólogo (Rede de ensino)	Psicologia	10 a	Participou do final da entrevista com a diretora que só tinha 6 meses na função
		Diretor (Rede de ensino)	História, Pós em pedagogia empresarial e História Política e MBA em gestão em educação.	4 a	Rede de ensino
		Diretor (Rede de ensino)	Pedagogia e Pós em educação infantil e alfabetização.	2 a	Há 12 anos nesta rede de ensino

		Diretor (Rede de ensino)	Pedagogia, Pós em psicopedagogia e Tecnologia aplicada à educação.	6 meses	Há 24 anos na instituição, como Professora e coordenadora de Tecnologia Educacional
		Diretora	História, Pós em Novas Tecnologias da Educação e Mestre em Formação de Professores	2 a	Há 10 anos na Instituição, como professora e coordenadora
		Diretor (Rede de ensino)	Educação Física	1,5 a	Há 26 anos na Instituição como Professor ou Coordenador
		Diretora	Pedagogia e Psicopedagoga	10 anos	Há 12 na instituição, antes da direção como coordenadora pedagógica
		Diretora	Letras (inglês), Esp em docência do ensino superior, psicopedagogia, filosofia e Mestrado em educação (NY).	1,5 a	1,5 anos neste Colégio, mas há mais de 20 anos na gestão de outros (Brasília)
		Diretor Geral	Ciências Sociais, Espec. em História, Sociedade e Cidadania e Gestão Escolar	3 a	1 - Há diretoria de ensino nesta escola. 2 - Antes da direção foi coordenador e professor
		Diretora	Pedagogia, Psicopedagogia	3 a.	Há 32 anos neste sistema de ensino.
		Diretora	Pedagogia, espec. e MBA em Gestão de Inst. educacionais filantrópicas	4a	Estudou nesta escola, e trabalha lá a mais de 20 anos

		Psicóloga	Psicologia	NT	Divide o atendimento com a diretora Tânia
		Diretora	Pedagogia e psicopedagogia	7a	Há 16 anos na Instituição (RJ) como professora de ciências e Ens. Religioso
		Psicopedagoga	Pedagogia, Esp. em psicopedagogia, neuropsicologia, neurociência e psicanálise	3a	Cuida diretamente de casos com Sobredotação, divide atendimentos com a diretora Aleluia
		Psicopedagoga	Psicóloga e psicopedagoga	13a	Indicada pela direção (Zuleica) para a entrevista
		Diretora	Pedagogia	5a	12 a na instituição
		Diretor Geral da Rede	Engenharia, Mestrado em administração e algumas especializações na área de gestão de pessoas, análise sistemas, psicanálise	10a	Antes Gestor de aeroportos e Prof. de ensino superior - Engenharia
		Diretor	Mat. Pós em gestão	15 a	Dividiu a entrevista com a Psicóloga da Escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	Qtde	UNIDADE DE CONTEXTO
II - Concepção das lideranças educacionais sobre AH/S	Conceitos que as lideranças educacionais têm sobre indivíduos com AH/S	Aluno/pessoa me demonstra habilidades/potenciais muito diferenciadas do que se espera para a idade	IIII (5)	.Ênfase nas habilidades cognitivas
		São pessoas que tem grande facilidade, ou habilidade em determinado assunto e se destacam em relação aos outros por achar soluções e pensar mais rápido.	IIII III (8)	Acrescenta: que tem interesses específicos . com QI muito superior, que também se adaptam bem ao ambiente
		É um aluno que se destaca na sua produção, interpretação, oralidade, enfim, no cognitivo como um todo.		.Tem uma melhor percepção do mundo .Tem capacidade de buscar conhecimentos sozinhos e facilidade de expor suas ideias
		Evito um pouco esse conceito, acredito que eles rotulam e a gente perde a capacidade de pensar o aluno pra além do conceito. Procuramos identificar essas múltiplas habilidades, além da habilidade de linguagem ou de escrita, que geralmente as escolas privilegiam, habilidades ligadas à arte, à matemática, de desenho, de invenção, de protagonismo... e motivar esse aluno aos desafios pra além da escola. Muitas vezes, para alunos superdotados ou com habilidades muito fortes em determinadas áreas a escola fica pequena pra eles então e a gente tem que ter essa humildade de saber que muitas vezes a escola sozinha não vai suprir essa demanda ou essa vontade ou esses anseios. então a gente procura não trabalhar com conceitos tão fechados né mas potencializar algumas habilidades que nós percebemos que são mais fortes ao mesmo tempo não esquecer de incentivar aquelas habilidades que merecem também atenção às vezes o sujeito não tem, o aluno		

		não tem tanta habilidade assim em outra área mas é importante que ele desenvolva né não só potencializam daquilo que ele já tem de bagagem né ou mais facilidade vamos dizer assim.		
		Estes alunos devem demonstrar domínio parte social e acadêmica sem nenhuma dificuldade de compreensão, trabalhando conceitos lógico-matemáticos, aprendendo outras línguas, que saiba trabalhar em grupo, ele precisa desenvolver isso para melhorar as pessoas que convivem com ele.		Obs. Destacar nesta resposta que para o entrevistado o AH/S não pode ter dificuldades socio-emocionais.
		O aluno com altas habilidades se diferencia na escola pelo seu alto desempenho nas notas e também pelo modo como se coloca nas relações escolares e faz análises de modo diferenciado.		Obs. Destacar nesta resposta que para o entrevistado o AH/S não pode ter dificuldades socioemocionais.
		É aquele aluno que tem uma inquietude por ter uma demanda muito superior aos demais.		
		Aluno que tem capacidade de aprendizagem bem elevada não focada em uma só área do conhecimento e, às vezes, possuem algum desequilíbrio na parte social.		
		Defino como uma capacidade do sujeito, que ele trás consigo, uma carga genética de superdotação que pode ser influenciada pelo meio e condição em que vive. O rótulo pode gerar valor, mas muitas vezes sofrimento para o aluno, por não ser compreendido pelos seus pares.		obs.> Associação com a questão genética. O entrevistado é uma psicóloga
		Eu entendo que altas habilidades possui aquele estudante que tem facilidade de alcançar a aprendizagem conforme o processo padrão estabelecido pela escola. Alcança níveis de aprendizagem elevada bem acima da média dos demais estudantes		Então esse estudante de altas habilidades acaba precisando receber alguma atenção especial para que ele não incorra em algumas outras dificuldades para ele mesmo, já que o processo não o desafia. Enquanto ele é um desafio para mediano, para um de altas habilidades esse processo escolar é fraco.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	Qtde	UNIDADE DE CONTEXTO
III- Autonomia das lideranças na implantação/manutenção de projetos.	Verificar o grau de autonomia que as lideranças têm em propor / gerir um projeto pedagógico.	Total	III	
	Escolas E , C, K	A pergunta não foi respondida diretamente, mas há inúmeros projetos pedagógicos em andamento, inclusive com pessoal qualificado para geri-los e recursos financeiros. Portanto há uma autonomia grande da direção em relação a eles.	IIII	
		<p>Parcial, depende da aprovação de um conselho. A proposição eu posso fazer. Mas é possível se a gente despertar o olhar pra essa necessidade.</p> <p>Parcial, autonomia de proposição. depende de aprovação da diretoria geral. Leva-se a proposta para a diretoria-geral faça uma avaliação e aceite a proposta pra por exemplo a se eu começar aqui pra ser a escola piloto porque tem que ser todas as 12 escolas a mesma coisa.</p>	IIIIII	.Os projetos aqui são muito planejados, pensados com muito cuidado, sem grandes revoluções, isso é importante. . Temos que "vender bem o peixe". .Em função da constituição da rede eu diria que nós estamos no processo de perda se a gente se compara com que foi a autonomia de um diretor em anos anteriores. .Quando envolve a questão financeira ela é mais uma morosa e pensada para o ano seguinte se eu tiver uma demanda agora e eu não tiver recursos inviabiliza mas eles facilitam muito né o que pode ser feito...

		Restrita.		Procuro trabalhar as particularidades de cada aluno sem estarem vinculadas a projetos.
	Escola Y	Pouca, ou quase nenhuma.		
		Não, a escola é bem formatada.		Como psicólogas, procuramos atuar diretamente no atendimento com o aluno, ou em dinâmicas que ajudam a socialização, no caso dos 6ºs anos novatos)
		Sim, sempre que eu proponho junto com a minha equipe o nosso primeiro passo é apresentar o projeto para toda a direção com todos os aspectos, explicar tudo que vamos fazer e normalmente nós temos abertura para desenvolver o projeto, a escola é muito aberta.	II	
		Sim, é tranquilo.		O entrevistado é o diretor geral de uma rede, além do colégio em questão
TRATAMENTO				
A pergunta foi feita para os 17 diretores e um dos psicólogos que exercia cargo de gestão. 18 ao todo				

Nível de autonomia das lideranças para propor / gerir um projeto

Total	3
Parcial (dependem da aprovação de um conselho)	12
Restrita	2
Nenhuma	1
	18

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	Qtde	UNIDADE DE CONTEXTO
IV - Identificação de estudantes com AH/S.	· Saber se existem casos diagnosticados (ou suspeitos) de estudantes com AH/S e conhecer os possíveis encaminhamentos destes casos.	Profissionais da escola	15	Diagnósticos são solicitados quando se nota comportamentos de dificuldade de sociabilidade, de participar de processos de rotina, então quando você vai pesquisar, às vezes, você descobre que a justifica desse comportamento é a superdotação mas a gente só enxerga depois. I I I I
		Indicativo dos pais	I I I I	
		Laudo de especialistas	I I	. 5 Diagnosticados via escala WISK IV . 1 caso
	· Nesta escola, há casos de estudantes com AH/S diagnosticados?			Observamos crianças e adolescentes que tem um potencial diferenciado mas o diagnóstico de AH é muito complexo. O que é mais frequente são avaliações neuropsicológicas que indicam um QI acima da média, mas nunca recebemos um laudo que afirme que essa criança está dentro do perfil de altas habilidades o que a gente recebe são indícios avaliações que levantam a possibilidade e principalmente das crianças menores de 11 anos.
	· Senão, há casos que a comunidade escolar identifica como sendo portador de AH/S?			Percebo também que esse aluno de grande potencial para situações desafiadoras ou de pesquisa, às vezes, fica abaixo da média nessa escola tradicional. Ficam como peixes fora d'água e acabam sendo rotulados de indisciplinados ,relapsos ou intransigentes às vezes.

				<p>Juliana: Na verdade a gente tem hoje assim um universo de avaliações neuropsicológicas que o que a gente lê muito nas avaliações que a gente recebe geralmente crianças com um possível diagnóstico de desatenção tem um quociente intelectual um pouco acima da média ou média superior mas a gente que isso nem sempre procede né nas pesquisas e nos estudos a gente sabe que isso não é regra né eles terem TDAH o que a gente mais observa nos laudos é que são crianças que às vezes tem questões emocionais a serem trabalhadas, questões de socialização muitas vezes principalmente até os dez anos depois eu acho que quando chega no ensino médio que a gente observa os nossos alunos que têm um resultado quantitativo significativo a gente vai ver que são adolescentes que estão inseridos e muitas atividades na escola né então eles estão inseridos em atividades artísticas, eles estão inseridos no esportes, eles estão inseridos nos trabalhos voluntários então a gente vê que tem esse diferencial entre as idades quando você tem até os 10 anos uma determina dificuldade na adolescência eles já tem um outro desenvolvimento nessa campo da sociabilidades eles conseguem</p>
	· Há uma estimativa de quantos?	Não há quantitativo	<p>IIIIII IIIIII III 13</p>	<p>Recebemos muitos laudos de neurologistas, psicólogos e psicopedagogos falando sobre déficit de atenção e hiperatividade e, em uma parte significativa deles surgem, concomitantemente, os termos alta capacidade, média superior, superdotação, o que parece ser uma compensação pelo laudo, um conforto para os pais.</p>

		Mencionaram um quantitativo	IIIIII II7	. 5 em um universo de 600 (aproximadamente) . 2, identificados pelos profissionais da escola em 460) . 1 caso, um gênio na Matemática . Não há nenhum caso . Cerca de 30 a 40% dos alunos possuem alta performance. 1 caso muito excepcional, com facilidade generalizada . 5 casos, em um universo de 430 . 1/3 de nossos alunos quase por sala tem uma facilidade muito grande de habilidade de aprendizagem
--	--	-----------------------------	---------------	--

Casos especiais:

Escola D: Aluno "J", não possui laudo de AH, mas é reconhecido pelos colegas e professores como tal. É cego e tem uma impressionante capacidade de memorização, tem domínio de informação e integra e estabelece relações com muita facilidade, ele dá um show. No começo isso gerou incômodo nos colegas - "como um cara cego pode ser muito mais competente que eu?" - era uma pergunta recorrente. O fato de assistir às aulas é quase sempre suficiente para "J" fechar as provas, chegou até nós, que temos um ensino mais formal e rigoroso, porque acreditava que o colégio de origem estava cobrando pouco dele. Uma das formas que encontramos de integrá-lo à turma e também desafiá-lo, foi que ele ensinasse soroban para o grupo, ele demonstrava domínio nesta estratégia de raciocínio lógico e os demais não, isso começou a quebrar a resistência em relação ao "J".

Recursos para identificação: WISC IV, no fundamental II nós também temos nós temos dois casos e no médio dois casos então ao todo nós temos cinco casos dentro da oficialmente né diagnosticados no colégio.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	Qtde	UNIDADE DE CONTEXTO
V - Programas específicos para lidar com estudantes portadores de AH/S?	· Detectar possíveis programas ou iniciativas de atendimento específico a alunos com AH/S.	· Há um serviço específico na escola para identificação e/ou atendimento a alunos com AH/S?	Sim	Caso CSA
		6 casos relataram que a maior atenção é sempre voltada para os alunos com dificuldades.	Não	Há um gestor de formação que cuida do processo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. / O sistema conta com uma psicóloga que presta assessoria em todo tipo de caso não só de superdotação mas qualquer tipo de caso de aluno que tenha algum laudo. / A psicopedagoga realmente ela fica mais com os que têm mais dificuldade. / Nós temos um setor de psicologia que aconselha os alunos de uma forma geral / tradicionalmente a nossa escola ela sempre deu mais atenção né para o aluno de baixas habilidades então tem aula de reforço, tem toda a atenção
		Com tendência à Personalização da aprendizagem incluindo o PDI	6	Escolas: E C Q R T X H / o PDI está mais voltado para os estudantes c dificuldades de aprendizagem
		Atendimento generalizado, sem especificidades, mais focado no comportamental.	8	Escolas: D
		Nenhuma forma de atendimento	2	
		Há a "coordenadora educacional "		Não temos um atendimento especializado porque a escola parte do princípio de que aqui todos os alunos são bons. Parceria com o Programa Ismart e tem também o Bom Aluno.

		Se sim, qual?		O aluno é incentivando a participar das olimpíadas do conhecimento. Projetos espontâneos que eles trazem, por exemplo , um aluno do EM trouxe "Você realmente precisa?" e virou um projeto institucional daquele ano.
		Quem é responsável por ele?		A gente tem conseguido suprir essa demanda atendendo né às especificidades dos alunos. a gente acredita nesse protagonismo porque você não precisa de um laudo ou de nada disso né? às vezes nem tem laudo de superdotação mas o encaminhamento que a gente dá ou incentiva ou coloca faz com que aquele aluno deslanche de uma maneira que enfim não fica rotulado no conceito.
				/ da menininha não ela tá bem ela tem um acompanhamento fora vou te falar assim /
		Quando há uma identificação este estudante é direcionado a algum acompanhamento?		Há um profissional que trabalha com qualquer caso de inclusão, inclusive os AH?S. Obs. Esta escola declarou que não tem caos diagnosticados.
				Núcleo de apoio formado por uma terapeuta ocupacional, psicopedagoga e psicóloga, para todos. Para dar um apoio ou direcionamento para a aluno e família de forma que esse aluno ou seja atendido ou na especificidade de aumento de desempenho né ou na especificidade de buscar algo que sirva de aporte que a escola hoje não dá conta

				<p>: Como barganha ou como bandeira não / de uma família feliz ele é um menino feliz ele sabe da potencialidade dele o menino fala de tudo fala inglês, fala alemão, fala cê tá entendendo? Então eu acho que a família também tem que saber dosar sabe? lidar com tudo isso que cê tem na mão dessa criança, dessa adolescente pra que ele também saiba usufruir desse bem maior que ele tem que é o conhecimento dele.</p>
		Há programas específicos na escola para atendimento a estudantes com AH/S?	Sim	
			Não	<p>Há uma matriz de habilidades socioemocionais definidas para cada ano série então pra cada ano série eu tenho três habilidades socioemocionais definidas para serem trabalhadas na série / do maternal à terceira série do ensino médio, através de atividades extra curriculares. (Cláudia) Programa Habilidades pra Vida que ele tem como foco desenvolver habilidades socioemocionais associada ao conhecimento interpessoal e intrapessoal (Modalidades: Belas Artes, Musical, musical, artes visuais, Social / voluntariado, espiritualidade com foco nas questões cristãs de fé, Sustentabilidade, Esportes, Ciências Naturais, Física,) total autonomia dos alunos - protagonismo. PROJETO de desafios:: Canguru - a gente chegou para todo mundo porque ele se descobre “Puxa eu tenho uma habilidade aqui que eu não sabia”</p>

			IIII III	Olimpíadas seja de astronomia, de ciências, de matemática, de física, de química, projeto Canguru / Eles iam né como agora está parado eles tinham um horário fora do horário atual de aula e eles resolviam questões avançadas em matemática e física / Projeto voltado para leitura II / Bolsa de estudos para atletas e MINI ONU / o campeão brasileiro de robótica e um dos principais campeonatos mundiais que é o WRO / inteligência artificial
				Extraturno: III
			II	Robótica ou programação
		· Se sim, qual? Aceleração dos estudos? Enriquecimento curricular?		Há uma modalidade de integral, para a 3a série/EM, bem mais puxado / Incentivo: Se o estudante ele tiver desempenho em todas as disciplinas acima de 90% ele tem bolsa integral que na escola a partir do nono ano.
				1 Caso aceleração atual (escola K) e nesta mesma um a cerca de 15 anos.
				A nossa equipe tem um pouco de resistência ainda com a aceleração
		· Recursos tecnológicos (particularmente a internet) são utilizados como forma de potencializar o enriquecimento curricular destes estudantes?		Projeto Destaque: amanhã tem 80 alunos do colégio que receberão algum tipo vão receber um certificado nosso mas são alunos que se destacam além do horário escolar / então são os alunos que participam de olimpíadas, que tiveram algum tipo de medalhas, que participam de esportes, é o Projeto Atena né você conheceu?
		· Há ambientes exclusivos destinados ao atendimento?		

				Existem ações na escola que podem captar esses alunos mas não existe um programa pensado para o atendimento desses alunos.
		Você acredita haver necessidade de atendimento diferenciado para estudantes com AH/S em uma escola regular?		Há necessidade de avanço para os menores de 10 anos. Os diversos programas de aprofundamento do Colégio a partir do 6º ano suprem muito as necessidades dos maiores.
		Se sim, qual? Senão, por quê? É possível utilizar as mesmas estratégias pedagógicas para todos os alunos, inclusive os de AH/S.		poderiam frequentar a escola regular mas a escola teria que promover algo extra porque senão fica cansativo
		NÃO acredito que seja necessário, por vezes é necessário um ajuste apenas no campo social. / Depende das características individuais, alguns até que se sujeitam ao ensino mediano, mais outros não.	13	Física, matemática, química ele gostava muito e nas outras ele se deitava na carteira e a impressão que dava é que ele dormia. “Eu não entendo esses professores a gente precisa ficar olhando para eles? Eles são muito carentes Alessandra (risos) eles são carentes que precisam que eu fique olhando não precisa dessa carência eu estou ouvindo / eu só não quero ficar olhando”
		SIM, seria muito bom um trabalho extra turno com estes alunos.	6	

		Para a nossa escola eu acho que isso não é preciso porque o que a gente oferece pra eles é compatível vamos dizer assim com a demanda de aprendizagem que eles tem né eles são no geral alunos muito interessados e a escola já oferece uma gama de possibilidades pra ele fazer além do currículo normal então por exemplo nós oferecemos a participação em todas as olimpíadas, aulas pra todas as olimpíadas que o aluno não é obrigado a fazer mas os alunos de altas habilidades geralmente eles fazem né? embora seja oferecido pra todos esses cursos são oferecidos pra todos mas os alunos com altas habilidades são em geral aqueles que mais participam das dessas atividades né?...		
		Precisamos de algo mais específico /		
		Acredito que o caminho pra educação é um olhar cada vez mais individualizado pras necessidades, o que constitui um grande desafio diante de uma comunidade grande , mas eu acredito que o caminho é esse, traçar itinerários individuais pra cada aluno e aí é óbvio que o superdotado ele entra nesse rol pra poder atendê-lo para além daquilo que a gente oferece de maneira média.		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO E CONTEXTO	Qtde	
VI - Capacitação da equipe sobre o tema AH/S.	· Detectar se a liderança educacional ou membros da Escola já tiveram algum tipo de treinamento/ formação na área de AH/S.	· Você já participou de congressos/seminários sobre o tema? Ou algum membro de sua equipe? Se sim, qual?		
		Formação pessoal	SIM	4
			NÃO	17
		Formação na equipe	SIM	1
			NÃO	15
			NÃO SEI	5
		Essa que é a grande verdade né? Nunca a primeira vez talvez que eu me debrucei sei com mais é esse caso que foi o pessoal de Lavras que me deu muita coisa pra ler talvez foi a única época da minha vida que eu me dediquei um tempo a isso.		
		SIM, mas rasa na especialização em psicopedagogia – 2		
		SIM, Mas foi tema de 1 hora em um congresso		
		SIM, por conta própria ao estudar neurociência		
		Não a gente normalmente eu já participei de muitos congressos, de muitos cursos mas com as dificuldades de aprendizagem		
		um movimento de uma preocupação até outro dia conversando com a minha coordenadora do Fundamental II essa que é psicóloga ela falou “A gente precisa, a gente não pode perder estes alunos” tá muito em voga né falar das altas habilidades eu vim de Brasília e a UNB tem um serviço um programa muito grande		
		obre altas habilidades especificamente não a gente tem voltado muito mais pra outras questões que aparecem na escola nos últimos anos que tem sido a depressão, as doenças mais psicológicas e psiquiátricas a gente tem se voltado mais pra elas por que isso é uma novidade na juventude que tá vindo aí né...		